

ISSN 2304-0033

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ФРАНЦИСКА СКОРИНЫ»

## *Творчество*



*молодых ' 2024*

СБОРНИК НАУЧНЫХ РАБОТ  
СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ

*В трех частях*

*Часть 3*

Гомель  
ГГУ им. Ф. Скорины  
2024

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, В. А. Немилостивая, А. В. Хаданович, К. С. Бабич, В. Н. Дворак,  
А. П. Шиляев, А. Н. Метелица, А. С. Соколов, Ю. И. Иванова,  
Н. В. Насон, Е. Л. Хазанова

**Рецензенты:**

кандидат филологических наук *Е. В. Ермоленко*;  
кандидат филологических наук *В. А. Скачкова*;  
кандидат исторических наук *С. А. Юрис*

© Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины», 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

*Творчество*



*молодых ' 2024*

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

### **ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

<i>Астрякова А. Е.</i> Методика обучения просмотровому чтению в старших классах средней школы.....	7
<i>Бахлаван М. Ф.</i> Нетрадиционная форма урока как средство повышения эффективности обучения и интереса к иностранному языку .....	10
<i>Беланова Ю. В.</i> Поисковое чтение как эффективный способ работы с англоязычными текстами.....	12
<i>Гаврилова Д. А.</i> Лингвопрагматические особенности жанра стрим .....	15
<i>Дронова Ю. В.</i> Пути создания мотивации.....	17
<i>Журо К. А.</i> Формирование социокультурной компетенции на уроке иностранного языка.....	19
<i>Коваль А. Н.</i> Особенности мем-коммуникации.....	22
<i>Кулаженко Ю. В.</i> Вебинары: теоретические проблемы типологии.....	25
<i>Михалёва И. В.</i> Методика и особенности проведения викторины на уроке английского языка.....	27
<i>Назаренко А. Е.</i> Роль нестандартных форм урока по обучению лексике иностранного языка.....	30
<i>Нефёдова В. Е.</i> Эпитет как ведущее средство выразительности в новелле Вашингтона Ирвинга «Легенда о Сонной лощине».....	32
<i>Новаторова В. А.</i> Использование онлайн-платформ на уроках иностранного языка в средней школе.....	35
<i>Новик М. Н.</i> Классификация упражнений, используемых в обучении письменной речи в средней школе.....	38
<i>Потапович М. А.</i> Использование технологии «языковой портфель» в обучении английскому языку учащихся начальной средней школы .....	40
<i>Романенко Е. И.</i> Использование обучающих компьютерных программ на уроках английского языка в средней школе.....	43
<i>Свиридова Е. Д.</i> Использование аутентичных аудиоматериалов на уроках английского языка .....	45
<i>Станкевич Д. А.</i> Роль проектного метода в обучении иностранному языку.....	48
<i>Суворов И. А.</i> Проблемные задания в обучении иностранному языку в средней школе.....	51
<i>Терёхин А. И.</i> Приёмы работы с аутентичными видео на уроках английского языка.....	54
<i>Целуева А. М.</i> Аксиологические характеристики англоязычного спортивного комментария о фигурном катании .....	56
<i>Шатило О. В.</i> Преимущества электронного тестирования на основе программы MyTestX.....	60

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

<i>Афанасенка К. С.</i> Герой-праметэй у мастацкай сістэме Анатоля Вярцінскага.....	63
<i>Бусева К. В.</i> Беларускамоўныя ўстаўкі ў “Шляхціцы Завальні” Яна Баршчэўскага: класіфікацыя і функцыі.....	66
<i>Бык А. С.</i> Устойчивые выражения с компонентом <i>порог</i> в русском языке.....	69
<i>Воронич Е. А.</i> Дискурсивная специализация предложений с образной репрезентацией значения существования.....	71
<i>Гайдук Н. А.</i> Обобщенные значения белорусских поговорок о голоде.....	74
<i>Ганжа А. П.</i> Стиль педагогического общения и его влияние на продуктивность деятельности учащихся.....	76
<i>Гасников М. Ю.</i> А. С. Пушкин «Сказка о попе и работнике его Балде»: персонализация христианских этических понятий о зле и карающем его добре.....	79
<i>Дзядкова А. С.</i> Аказіянальная лексіка ў творчасці Ніла Гілевіча.....	81
<i>Дыдышка М. М.</i> Вывучэнне творчасці Максіма Багдановіча ў сёмым класе.....	84
<i>Ежова М. П.</i> Исследование роли наглядных средств обучения среди учащихся 5–9 классов.....	87
<i>Жилицкая Д. А.</i> Трансформация образа дьявола в русской литературе начала XX века (на примере романа Леонида Андреева «Дневник сатаны»).....	90
<i>Жукоўская В. У.</i> Інтэрактыўныя формы навучання на ўроках беларускай мовы.....	92
<i>Іванюк Г. А.</i> Вывучэнне творчасці Паўлюка Труса ў школе.....	94
<i>Казлова Д. Л.</i> Методыка вывучэння творчасці Рыгора Барадуліна ў восьмым класе.....	97
<i>Кіарэску Дз. І.</i> Феномен інтымнай лірыкі Раісы Баравіковай.....	101
<i>Копнинова А. И.</i> Отсутствие знаков препинания в поэтических текстах как стилистический приём.....	103
<i>Корнева Е. Д.</i> Личные имена в романе Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита».....	106
<i>Кучарава К. В.</i> Увасабленне “малой радзімы” ў паэзіі Максіма Танка.....	108
<i>Мальчикова Т. А.</i> Мотив безмолвия в повести А. Платонова «Котлован».....	111
<i>Мареш К. Н.</i> Образ Натальи Ласунской в романе И. С. Тургенева «Рудин».....	113
<i>Микула А. А.</i> Языковые средства создания христианских образов в поэзии А. А. Ахматовой.....	116
<i>Новікава Е. Ю.</i> Жанрава-стыльёвыя асаблівасці інтымнай лірыкі Янкі Сіпакова.....	119
<i>Плешавеня В. Ю.</i> Людміла Рублеўская: ад паэзіі да прозы.....	122
<i>Прокопчик Я. И.</i> О внутренней форме наименований отрицательных эмоций с исходным значением нанесения физического ущерба.....	125
<i>Рябченко Д. И.</i> Особенности эстетики безобразного в христианской культуре на примере романов Ф. М. Достоевского.....	128
<i>Саракалетава С. А.</i> Метадычныя падыходы да вывучэння верша “Уцякала зіма ад вясны” Рыгора Барадуліна ў шостым класе.....	131
<i>Сцепчанка В. А.</i> Выкарыстанне прыёму “воблака слоў” на ўроках беларускай мовы і літаратуры.....	135
<i>Фелькіна А. М.</i> “Кахаю. І чакаю”: мастацкая адметнасць інтымнай лірыкі Ніны Мацяш.....	137
<i>Черношей Е. А.</i> Номинации субъекта в афоризмах русских писателей о человеке.....	140
<i>Шихалова К. А.</i> Образ Джозефа Пирсона в художественном мире Артура Хейли.....	143
<i>Шпалок І. Р.</i> Жанравыя эксперыменты Анатоля Казлова ў зборніку “Юргон”.....	145
<i>Язерская М. С.</i> Матэў касмічнага падарожжа і яго мастацкія функцыі ў беларускай літаратуры XX–XXI стагоддзяў.....	148
<i>Ярченко А. В.</i> Специфика мировоззрения лирического героя раннего В. В. Маяковского.....	152

## **ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИИ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

<b>Березняцкая А. Г.</b> Полоцкий поход Ивана Грозного в период Ливонской войны (1558–1583) .....	156
<b>Бондарь Е. А.</b> Мемориалы и памятные места, посвященные событиям Первой мировой войны, на территории Республики Беларусь на современном этапе.....	158
<b>Гавриленко В. М.</b> Производственные музеи в Республике Беларусь в начале XXI века .....	161
<b>Готальская А. А.</b> Современные выставки фотоискусства в Республике Беларусь ....	163
<b>Данченко А. А.</b> Законодательное закрепление системы обязательного набора в армию севера в гражданскую войну в США .....	166
<b>Журомская Е. В.</b> Особенности перевода политически корректной лексики с английского языка на русский.....	168
<b>Карпов И. Ю.</b> Жизнь и деятельность Митрофана, архиепископа Новгородского и Псковского .....	171
<b>Каишпур О. Е.</b> Культурная жизнь и организация досуга в городах Гомельщины накануне Великой Отечественной войны .....	175
<b>Клеймёнова Е. С.</b> Магн Максим: образ в исторической памяти и британской историографической традиции .....	178
<b>Коновалова Е. С.</b> Устройство и функции древнеславянских святилищ.....	182
<b>Короткая А. В.</b> Гетеростереотипы в сознании британской нации.....	185
<b>Крайникова М. В.</b> Фоновые знания и прагматический аспект при переводе текстов туристической направленности .....	189
<b>Красуцкий И. М.</b> Негативные стороны наёмной армии .....	191
<b>Кулинич Л. Д.</b> Особенности культуры общения в Германии и Беларуси во время массовых празднований .....	193
<b>Ларионов Е. В.</b> Британский взгляд на англо-американские отношения в военноморской сфере после Первой мировой войны.....	196
<b>Ларчикова А. А.</b> Особенности перевода фразеологизмов в творчестве А. С. Пушкина на примерах из романа «Капитанская дочка».....	199
<b>Леонченко И. В.</b> Флаг Британской империи: история создания .....	202
<b>Любицкий М. С.</b> Политика рабского труда на оккупированной территории СССР и угон нацистами мирного населения Советского Союза по материалам Нюрнбергского процесса .....	205
<b>Маккомб В. И.</b> Определение родного языка у ранних билингвов.....	208
<b>Паплевка Н. Д.</b> Художественные выставки как направление культурного сотрудничества Республики Беларусь и стран Восточноазиатского региона .....	210
<b>Печёнка Д. В.</b> Контрудар 14-го механизированного корпуса 23 июня 1941 года....	212
<b>Подольный Н. Н.</b> Институт самодержавия в воззрениях представителей славянофильства.....	215
<b>Поляков М. М.</b> Роль регионов Беларуси в реконструкции белорусской традиционной обрядности.....	217
<b>Рейман П. Д.</b> Восстановление народного хозяйства Светлогорского района (1946–1950) .....	219
<b>Романюк В. О.</b> Белорусско-китайские отношения в 90-е годы XX века .....	223
<b>Руденко В. Е.</b> Отражение событий блокады Ленинграда в воспоминаниях военнослужащего.....	225
<b>Смирнов Е. В.</b> Политика немецких властей в отношении белорусского гражданского населения в условиях освобождения Беларуси от оккупации (осень 1943 – июль 1944 г.).....	228

<i>Титоренко Е. А.</i> Особенности перевода документальной книги “Я з вогненнай вёскі...” .....	230
<i>Шешарук С. В.</i> Восстановление и укрепление экономики Добруша и Добрушского района (май 1945–1950 годов).....	234
<i>Шкарубо А. Д.</i> Барьеры межкультурной коммуникации в иноязычной среде.....	237
<i>Якимцова Л. А.</i> Наиболее продуктивные способы образования сленговых слов и выражений в английском языке .....	239
<b>АВТОРЫ</b> .....	242



УДК 373.5.091.33:028:811'243

*А. Е. Астрыкова*

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОСМОТРОВОМУ ЧТЕНИЮ  
В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

*Статья посвящена методике обучения просмотровому чтению в старших классах средней школы, актуальности данного вопроса. Рассмотрены такие понятия, как «чтение», «просмотровое чтение». Определены цели чтения в старших классах средней школы, виды текстов, описана методика обучения просмотровому чтению, приведены примеры возможных упражнений для использования при обучении просмотровому чтению.*

В современном мире наблюдается увеличение роста объёма информации во всех сферах. Умение ориентироваться в потоках данных, быстро и эффективно обрабатывать поступающие сведения всё чаще становится жизненно необходимым навыком для каждого человека.

Система образования Республики Беларусь находится в процессе модернизации, одним из приоритетов которой является формирование у учащихся информационной компетентности. И будучи одним из важнейших способов достижения данной цели, обучение просмотровому чтению на уроках английского языка является неотъемлемым элементом.

Стоит также учитывать, что государственный стандарт общего среднего образования Республики Беларусь предъявляет к выпускникам требования по владению различными видами чтения, и просмотровое чтение не исключение. Умение учащихся быстро читать и понимать тексты различных стилей и жанров, ориентироваться и находить главную информацию – один из факторов, который свидетельствует об актуальности данного аспекта.

Однако, несмотря на актуальность темы, в Республике Беларусь присутствует недостаточное количество методических материалов по обучению просмотровому чтению на уроках английского языка. Особенно остро неосновательная методическая обеспеченность отмечается на уроках иностранного языка в старших классах средней школы. Исходя из этого, разработка новых методик и приёмов обучения просмотровому чтению с учётом специфики белорусской системы образования остается актуальной задачей методической науки.

В период стремительного информационного развития технологий и Интернета очень важно учитывать, что инновационный процесс развивается всё больше с каждым днём и требует такого же развития и со стороны других сфер. Именно поэтому очень важно получить или сохранить навык просмотрового чтения, который поможет выделить нужные и необходимые знания из бесконечного информационного потока.

Также отмечается рост популярности англоязычных источников информации, что влечёт за собой необходимость развития и поддержания навыка просмотрового чтения.

Просмотровое чтение – это навык, который необходим не только в учебном процессе и деятельности, но и в повседневной жизни. Владение данной стратегией чтения поможет старшеклассникам в дальнейшем обучении в вузе, на работе и в любой из сфер жизни.

Таким образом, обучение просмотровому чтению на уроках английского языка в старших классах средней школы является актуальной темой в Республике Беларусь, имеющей как теоретическое, так и практическое значение.

В первую очередь необходимо разобраться в значении данного понятия. Просмотровое чтение – вид реального чтения по целевой направленности и характеру протекания процесса [1, с. 228]; цель просмотрового чтения – получить самое общее представление о содержании текста, о теме и круге рассматриваемых в нем вопросов. На основе этой информации читающий решает, нужен ли ему этот текст. Для её получения бывает достаточно прочитать заголовки и подзаголовки, отдельные абзацы или даже предложения.

Таким образом, «чтение – это процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» [2, с. 5–6].

Также необходимо отметить, что чтение выступает не только в качестве средства, но также и как цель обучения. Образовательные стандарты общего среднего образования Республики Беларусь предусматривают следующие цели обучения на уроках по учебному предмету «Иностранный язык» на базовом и на повышенном уровне:

1 понимать / извлекать информацию из аутентичных и частично адаптированных текстов при чтении и восприятии речи на слух и интерпретировать её;

2 владеть умениями восприятия и понимания (при чтении и на слух) аутентичных и частично адаптированных текстов и интерпретации извлечённой информации [3].

Под этим подразумевается, что учащиеся должны:

1 научиться быстро и эффективно ориентироваться в тексте, выделять ключевые фразы и слова, определять основную мысль и структуру текста;

2 развить навык понимания основной идеи текста: учащиеся должны уметь сформулировать основную мысль текста своими словами;

3 научиться определять, представляет ли текст интерес для дальнейшего углубленного чтения. Необходимо уметь оценивать текст по его заголовку, подзаголовкам, первому абзацу, ключевым словам и принимать решение о том, стоит ли читать текст более подробно.

В условиях школы используются различные виды текстов:

1 учебные (опорные) тексты, составленные авторами учебно-методические комплексы (УМК), содержащие только знакомый лексико-грамматический материал;

2 тексты-модели, предназначенные для работы над устной темой, по аналогии с которыми учащиеся составляют монологические высказывания;

3 тексты разных функциональных стилей [4].

Тексты, предлагаемые для обучения просмотровому чтению, должны быть не только доступными, интересными для учеников, соответствовать возрастным и психологическим особенностям, необходимо учитывать содержание, информационную насыщенность, язык и объем текста [5, с. 17].

В первую очередь необходимо ознакомить учащихся с приёмами просмотрового чтения: сканированием, прогнозированием, выделением ключевых слов. И, учитывая все вышеперечисленные особенности учащихся, приступить к непосредственному развитию навыков быстрого чтения и сканирования текста, то есть увеличению скорости чтения, расширению поля зрения, улучшению концентрации внимания.

Работа по обучению просмотровому чтению проводится в классе под контролем учителя в 2-х режимах – без ограничения и с ограничением времени. Технология обучения разным видам чтения строится по следующей схеме.

### *I Предтекстовый этап.*

1 Формулируется речевая установка и коммуникативное задание. Учащимся даётся чёткая инструкция, определяющая цель и задачи чтения.

2 Снятие языковых трудностей. С целью обеспечения беспереводного понимания текста учитель представляет на доске трудные в фонетическом и смысловом отношении языковые единицы. К фонетическим трудностям могут относиться имена собственные, географические названия. Понимание смысла могут нарушать незнакомые, но необходимые для раскрытия содержания текста слова. Учитель либо сообщает их значения (слова даются на доске с переводом), либо учащиеся сами догадываются об их значениях по контексту.

II *Текстовый этап*: чтение текста про себя с заданием. Наличие предваряющих заданий стимулирует процесс чтения и фокусирует внимание читающего на содержании, сужая поле поиска необходимой информации. На данном этапе можно предложить различные упражнения в зависимости от цели чтения: анализ заголовков, подзаголовков, иллюстраций; определение основных языковых средств; выделение характерных черт жанра текста; поиск заданной информации в тексте; выделение ключевых слов и словосочетаний; составление аннотации к тексту и т. д. Для просмотрового чтения рекомендовано следующее: сканирование (поиск ключевых дат, имён), прогнозирование (основываясь на заголовках, первом и последнем предложении абзацев), выборочное чтение (внимательное чтение ключевых фрагментов).

### *III Послетекстовый этап.*

Поисковые задания условно-коммуникативного характера: инструментарий, используемый педагогом с целью диагностики уровня осмысления учащимися прочитанного материала.

Данная категория заданий включает в себя:

- 1) выбор одного из нескольких предложенных вариантов ответа;
- 2) восстановление последовательности предложений в соответствии с текстом;
- 3) корректировка неверных предложений из прочитанного материала;
- 4) ответы на проблемные вопросы, сформулированные на основе текста;
- 5) анализ и объяснение причинно-следственных связей [6, с. 116–118].

Далее предлагаются упражнения, направленные на использование ситуации текста в качестве языковой / речевой / содержательной опоры для развития умений устной и письменной речи [7, с. 162–163]. Большое количество упражнений и идей для создания собственных упражнений на базе прочитанного текста можно найти в открытом доступе в сети Интернет.

В современном информационном мире, где поток данных постоянно возрастает, овладение навыками просмотрового чтения становится жизненной необходимостью для учащихся старших классов не только в отношении успехов в учебной деятельности, но и в профессиональной.

В статье были представлены методические рекомендации по обучению просмотровому чтению в старших классах средней школы. Данные рекомендации основаны на ряде ключевых моментов: определении целей чтения, предварительном просмотре текста, использовании стратегий сканирования, развитии критического мышления. Внедрение данных методических рекомендаций в учебный процесс позволит повысить эффективность просмотрового чтения у учащихся старших классов.

В дополнение к вышесказанному следует отметить необходимость регулярной практики, использования текстов различных жанров и стилей и индивидуального подхода.

## **Литература**

1 Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 298 с.

2 Клычникова, З. И. К вопросу о взаимоотношении внимания и понимания при восприятии иноязычного текста / З. И. Клычникова // Иностр. языки в высшей школе. – 1968. – № 4. – С. 5–6.

3 Министерство образования Республики Беларусь (2024) [Электронный ресурс]: Образовательные стандарты общего среднего образования. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/obrazovatelnye-standarty-obshchego-srednego-obrazovaniya.html>. – Дата доступа: 11.04.2024.

4 Перевощикова, Е. Н. Методические аспекты формирования у студентов новых компетенций по разработке заданий для учащихся в рамках модульного подхода [Электронный ресурс] / Е. Н. Перевощикова, А. В. Бычков // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-formirovaniya-u-studentov-novyh-kompetentsiy-po-razrabotke-zadaniy-dlya-uchaschihsya-v-ramkah-modulnogo/viewer>. – Дата доступа: 11.04.2024.

5 Банникова, Л. С. Методика обучения поисковому чтению (на материале преподавания английского языка на старшем этапе обучения в неязыковом вузе): автореф. дис. ... канд пед. наук 13.00.02 / Л. С. Банникова. – Ленинград, 1981. – 20 с.

6 Клюева, М. И. Особенности обучения просмотровому чтению на уроках английского языка в средней школе / М. И. Клюева, Н. С. Пронина, Е. С. Скрипко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №. 74-1. – С. 116–118.

7 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2002. – 239 с.

**УДК 37.091.33:811'243**

**М. Ф. Бахлаван**

### **НЕТРАДИЦИОННАЯ ФОРМА УРОКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ИНТЕРЕСА К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В данной статье раскрывается проблема значимости нестандартных уроков в повышении мотивации к изучению иностранного языка. Рассматриваются понятия «виды нетрадиционных уроков», «мотивация» и «нетрадиционный урок иностранного языка». Данные понятия уточняются и актуализируются применительно к образовательному процессу. Проанализированы особенности нетрадиционного урока иностранного языка, его возможности, рассмотрены его различные классификации, формы и принципы его эффективного проведения. Также даются методические рекомендации по подготовке и организации нетрадиционных уроков английского языка.*

Изучение английского языка в современном обществе имеет огромное значение по множеству причин. Мы живём в мире, где английский язык является языком международного общения. Он имеет широкое распространение, благодаря этому он стал основным средством коммуникации в самых разных сферах жизни, таких как наука, бизнес, экономика, культура и технологии. Владение английским языком позволяет людям из разных стран плодотворно сотрудничать и эффективно обмениваться информацией. Стоит отметить, что владение английским языком открывает доступ к различным видам информации, дает возможность пользоваться обширной базой данных и углублять свои знания в различных сферах, поскольку большинство статей и научных публикаций написаны на английском языке.

Кроме того, изучение иностранного языка помогает улучшить коммуникативные навыки, повысить самооценку и самодисциплину, а также способствует расширению кругозора, помогает развивать умения в области анализа и критического мышления, что является полезным во многих сферах жизни. Также изучение английского языка стимулирует работу

мозга и помогает улучшить память, развивает концентрацию и умственную гибкость. В целом изучение иностранного языка, в частности английского, является как практической необходимостью, так и культурным и интеллектуальным обогащением личности.

Для того, чтобы разнообразить урок и повысить мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, целесообразно использовать нетрадиционные методы при обучении. Различают огромное количество видов нестандартных уроков: урок-погружение, деловые игры, пресс-конференция, соревнование, компьютерные уроки, уроки с групповыми формами работы, уроки взаимообучения учащихся, аукционы, конкурсы, поиск истины, суды, магазины, ролевые игры, конференции, «Поле чудес». Такие формы работы связывают урок с реальными событиями, что не дает учащимся заскучать [1].

Существует следующая классификация таких уроков:

- по способам организации;
- опоре на фантазию;
- по состязательной основе;
- по трансформации стандартных способов организации;
- по оригинальности организации учебного материала;
- по публичным формам общения;
- по имитации общественно-культурных мероприятий.

Рассмотрим наиболее распространенные типы нестандартных уроков:

### **1 Интернет-урок**

В настоящее время сеть Интернет предоставляет уникальные возможности для изучения иностранного языка, ее использование позволяет вести живое общение на изучаемом языке, получать доступ к аутентичным материалам и множеству учебных ресурсов в различных форматах.

Благодаря использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), т. е. компьютера и интернет-ресурсов, можно решать целый ряд задач. На основе аутентичных аудио- и видеоматериалов сети Интернет можно совершенствовать умение аудирования; пополнять словарный запас активной и пассивной лексики иностранного языка; знакомить с культуроведческими реалиями, включающими в себя особенности речевого поведения, речевой этикет различных народов, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка; формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности.

### **2 Урок-путешествие**

Урок-путешествие чаще всего используется на начальном этапе обучения как разновидность нетрадиционных уроков. Такой урок требует тщательной подготовки от учителя. К уроку-путешествию должен быть придуман единый четкий сюжет (сценарий урока).

### **3 Ролевые игры**

Существует много разновидностей ролевых игр. Наиболее интересные из них – интервью, телемост, следствие, суд.

Данный вид нетрадиционного урока относится к группе активных способов обучения. Он формирует у учащихся умение самостоятельно выражать свои мысли, помогает активизировать речемыслительную деятельность школьников, тем самым обеспечивает решение практических задач обучения.

Основные требования к играм заключаются в стимулировании мотивации, повышении интереса у школьников. Ролевая игра должна быть хорошо подготовлена с точки зрения содержания и формы, чтобы учащиеся понимали важность выполнения своих ролей. Важно, чтобы игра была принята всей группой и проводилась в доброжелательной атмосфере, приносящей удовлетворение и радость. Учащиеся должны чувствовать себя свободно, чтобы быть инициативными в общении. Игра должна быть организована таким образом, чтобы учащиеся могли эффективно использовать языковой материал в активном речевом общении. Чтобы добиться хороших результатов, учитель должен обеспечить эффективность ролевой игры, изменяя свою роль от активного контроля к наблюдению по мере развития процесса.

#### **4 Викторина**

Викторина предоставляет широкие возможности для раскрытия потенциала учащихся, повышения их мотивации к учебе и формирования позитивного отношения к предмету. Она также способствует развитию навыков сотрудничества, сообразительности и эрудиции. Разнообразие содержания и формы викторин позволяют использовать их как средство для стимулирования творческого мышления как у учащихся, так и у преподавателя. В процессе работы дети всегда заинтересованы, активны и сосредоточены. Различные виды викторин включают в себя:

- развлекательно-развивающие;
- тематические;
- лингвистические;
- межтематические.

Викторины способствуют расширению кругозора учащихся, повторению и закреплению ранее изученной лексики, расширению словарного запаса, повышению интереса к изучению иностранного языка. Они развивают навык взаимовыручки и содействуют сплочению коллектива.

#### **5 Телепередача**

Такие программы, как «Поле чудес», «Кто хочет стать миллионером», «Кто умнее пятиклассника», «Что? Где? Когда?», «Самый умный», «Умники и умницы», являются постоянными по форме, но разнообразными по содержанию. Для таких уроков-телепередач типично наличие ведущего и участников, которые выступают каждый за себя или командой.

Подобные уроки-телепередачи предполагают вначале знакомство с участниками, ответы на вопросы ведущего. Тем самым они предоставляют возможность учащимся вести диалог с ведущим на различные темы и совершенствовать умения монологической речи.

В заключение отметим, что использование нетрадиционных форм уроков в учебном процессе, позволяет добиться очень хороших результатов: улучшить практические навыки устной речи, расширить кругозор, развить творческие способности и др. При этом, однако, необходимо отметить, что слишком частое обращение к подобным формам организации обучения нецелесообразно, так как нетрадиционные уроки могут быстро стать «традиционными» (т. е. привычными), что в конечном счете приведет к снижению их эффективности и падению у учащихся интереса к предмету.

### **Литература**

1 Нестерова, И. А. Нетрадиционные формы урока [Электронный ресурс] / И. А. Нестерова – Режим доступа: <http://odiplom.ru/lab/netradicionnye-formy-uroka.html>. – Дата доступа: 07.04.2024.

УДК 378.147:811.111'271.1

*Ю. В. Беланова*

### **ПОИСКОВОЕ ЧТЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАБОТЫ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ ТЕКСТАМИ**

*Данная статья исследует эффективность поискового чтения в работе с англоязычными текстами, подчеркивая актуальность данного вида чтения в эпоху сети интернет. Рассматриваются преимущества методики и ее влияние на развитие навыков работы с информацией на английском языке. Освещаются практические аспекты и рекомендации для использования данного вида чтения в учебном процессе.*

Чтение является важным средством передачи знаний, идей и опыта людей разных культур, способствует обучению, воспитанию и расширению кругозора. Чтение, как одна из основных коммуникативно-познавательных деятельностей учащихся, направлено на извлечение информации из письменных текстов. В процессе чтения активизируются мыслительные процессы, такие как анализ, синтез и критическое мышление. Ю. А. Лупиногина и И. В. Зарочинцева писали, что «результатом деятельности становится понимание прочитанного с разной степенью осмысления» [1, с. 142]. В современном мире, где информация доступна в огромных объемах, умение быстро находить и выделять нужную информацию из текстов является важнейшим умением для учащегося.

В зависимости от целевой установки или степени проникновения в текст выделяют следующие виды чтения, предложенные С. К. Фоломкиной: просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение. Рассмотрим подробнее поисковый вид чтения как эффективный способ работы с англоязычными текстами.

Поисковое чтение (*reading for specific information*) – это вид чтения, целью которого является быстрое извлечение из текста конкретных данных, таких как даты, время, факты, имена и названия, характеристики, а также ознакомление с текстом и определение его основной сути для дальнейшего использования найденной информации в решении конкретных задач. Во время поискового чтения происходит последовательная работа со всем текстом.

Обучая чтению как поисковой деятельности, считает Ю. С. Беленкова, важно научить пользоваться опорами для понимания, которые находятся в самом тексте, а также задействовать собственные знания и опыт [2]. Для работы с поисковым видом чтения необходимы умение опираться на знакомые лексические и грамматические конструкции, которые в процессе чтения узнаются автоматически, и умение использовать языковую догадку и фантазию с незнакомыми словами или использовать словарь. В средней школе по мере развития языковой компетенции учащиеся смогут находить больше опор. При поисковом чтении учащиеся сконцентрированы на извлечении фактической информации, что часто приводит к ограниченному пониманию текста на уровне смысла.

В процессе чтения иноязычных текстов у читающего могут возникнуть различные трудности, связанные с пониманием незнакомых слов, фразеологических выражений и грамматических структур, а также с содержанием текста, культурой страны, неизвестными фактами, узким кругозором учащихся и их недостаточным жизненным опытом. Для преодоления этих трудностей нужно опираться на знакомые слова, логику изложения, заголовки текстов, географические названия и мотивированную лексику (лексика, о значении которой можно догадаться из контекста). Умственная пассивность при чтении текстов на иностранном языке является распространенным недостатком, так как требуется активизация всех умственных способностей для полного понимания текста и преодоления возникающих трудностей.

Опоры для понимания текста могут быть лингвистическими, например связанными с грамматическими явлениями (такими как артикли, предлоги, союзы, аффиксы или порядок слов в предложении), и логико-смысловыми, включающими сравнение понятий и явлений, их разделение, объединение, а также определение времени и места. Значение незнакомого слова может быть раскрыто через содержание текста, контекст и личный опыт читающего. Одна из задач средней школы – научить учеников извлекать всю необходимую информацию из минимального количества опор.

Чтение адаптированных текстов является важным компонентом обучения чтению аутентичных текстов, полагает Н. Н. Сметанникова, оно обеспечивает накопление опыта узнавания известных грамматических конструкций и лексических единиц, повышает скорость чтения, дает уверенность в своих возможностях [3, с. 82]. В связи с этим на учебный процесс благоприятно влияет сочетание разных по сложности видов чтения, а также отбор и организация текстов различных жанров и стилей. При выборе текстов важно также придерживаться принципа «от простого к сложному».

Обучение чтению на среднем этапе ориентировано на обеспечение возможности выпускнику школы читать научно-популярную, газетно-публицистическую и частично художественную литературу. При чтении таких текстов на иностранном языке учащиеся могут опираться на различные факты, общепринятые понятия, известные имена людей, которые оставили след в истории, географические названия и т. д. Встретив в тексте знакомое имя или фамилию, учащийся может определить, о чём или о ком пойдёт речь в тексте, и предугадать некоторые факты биографии. Географические названия обычно отражают определённые природные или погодные условия, культуру и быт, обычаи и традиции людей. По ним читающий понимает атмосферу и место действия, формирует правильную направленность мысли.

Постановка вопросов к тексту является важным приемом в обучении чтению для глубокого осмысления содержания текста. Рекомендуются рассматривать общие темы текста, информацию о фактах, объяснения и связи с имеющимися знаниями – те вопросы, ответы на которые можно легко найти в тексте. Вопросы о содержании, авторе, месте событий и новой информации помогут лучше усвоить материал и стимулировать мыслительные процессы. Примерный перечень таких вопросов: *Что вам известно об авторе? О чем говорится в тексте? Что вы уже знаете об этом факте? Что именно сказано об этом в тексте? Чем это можно объяснить? Где вы можете использовать данную информацию? Что вы знаете о месте, где происходят события? Что нового вы узнали из данного текста? Что вам понравилось, поразило, заставило задуматься?* Некоторые вопросы можно обсудить перед чтением, а другие появятся в процессе или после него.

Извлечение информации из текста – это только начало, важно также научиться эффективно применять полученную информацию. Полученные знания могут быть использованы для участия в конференциях, семинарах, разработки проектов или написания научных статей. Т. Ю. Полякова утверждает, что «эта ступень имеет огромное значение для мотивации работы над текстом. Учебный процесс целесообразно построить на использовании активных методов обучения, так как современные студенты успешно справляются с поиском информации, но не умеют её обрабатывать» [4].

В заключение хотелось бы добавить, что для современного общества характерны информатизация и глобализация, которые приводят к концентрации обширной информации в Интернете. У каждого есть доступ к глобальной сети, и учителям важно учитывать этот факт при выборе материалов для поискового чтения, поскольку необходимость развития навыков работы в сети Интернет актуальна как никогда. Использование информационных ресурсов Интернета обеспечивает доступ к разнообразной информации, ее обработку, оперативную передачу данных и их хранение, а также самостоятельное развитие навыков чтения на иностранном языке. Эти преимущества могут быть успешно использованы учителями при обучении учеников поисковому чтению.

## Литература

1 Лупиногина, Ю. А. Обучение чтению иноязычных текстов студентов неязыковых вузов / Ю. А. Лупиногина, И. В. Зарочинцева // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015/ – № 4. – С. 142–145.

2 Беленкова, Ю. С. Понимание иноязычного текста при поисковом виде чтения [Электронный ресурс] / Ю. С. Беленкова. – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/ponimanie-inoazychnogo-teksta-pri-poiskovom-vidе-chteniya.html>. – Дата доступа: 10.04.2024.

3 Сметанникова, Н. Н. Методика обучения беспереводному чтению / Н. Н. Сметанникова. – Москва : Просвещение, 1984 – 205 с.

4 Полякова, Т. Ю. Учет особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки по иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] / Т. Ю. Полякова // Москва : Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2018. – Вып. 2 (796). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-osobennostey-sovremennogo-pokoleniya-studentov-v-protssesse-sovershenstvovaniya-sistemy-podgotovki-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze>. – Дата доступа: 10.04.2024.

*Д. А. Гаврилова*

## **ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА СТРИМ**

*В данной статье рассматривается стрим как новый жанр медийного дискурса. Автор рассматривает стрим с точки зрения модели речевого жанра. В статье определены основные характеристики стрима, его преимущества, а также дано детальное описание лингвопрагматических особенностей стримов как части медийного дискурса.*

Развитие медиаиндустрии в современном мире предопределило многообразие жанров, которые вызывают особый интерес у учёных-лингвистов. На сегодняшний день большое внимание уделяется типологии медиажанров, проведению когнитивного анализа, установлению связи медиажанров с традиционными жанрами, а также определению их структуры и исследованию лингвопрагматических аспектов. Один из таких современных медиажанров – это жанр стрим, который стал неотъемлемой частью современной медиасферы и медиакommunikации.

Стримы используются для трансляции мероприятий, интервью, событий, дебатов и т. д. В нашей статье мы определяем стрим как прямой эфир или поток видео в реальном времени. Он широко распространён в игровой среде, видеоблогинге, теле вещании, а также набирает обороты в прессе. Данный жанр медиадискурса можно рассматривать как способ взаимодействия прессы с аудиторией, как социально-культурный феномен, а не просто процесс доставки информации читателям / слушателям [1, с. 111]. В связи с этим, с точки зрения лингвистики, особый интерес вызывает исследование лингвопрагматических особенностей стримов в прессе.

Преимуществом стримов является то, что слушатель / читатель может написать комментарий в режиме реального времени, вступить в диалог с другими слушателями, а также получить в дальнейшем ответы на поставленные вопросы от ведущего, т. е. образуется дистантный диалог, характеризующийся отсроченностью во времени и пространстве, что, на наш взгляд, предопределяет структурно-композиционные и лингвопрагматические особенности организации стрима.

Прежде чем рассматривать стрим с точки зрения лингвопрагматики необходимо дать ему характеристику. Мы отталкивались от модели речевого жанра Т. В. Шмелевой, которая состоит из следующих компонентов:

- коммуникативная цель,
- концепция автора и адресанта,
- событийное содержание,
- фактор прошлого и будущего,
- языковое воплощение [2, с. 90].

Согласно этой модели, стрим можно охарактеризовать следующим образом:

1) коммуникативная цель заключается в том, чтобы привлечь внимание аудитории к определённой теме / событию, т. е. посредством стримов авторы могут донести важную информацию, провести интервью с экспертами или участниками событий, а также подготовить живые репортажи и обзоры;

2) концепция автора реализуется в образе стримера, т. е. это любая медийная личность;

3) концепция адресанта представлена аудиторией пользователей Интернета;

4) событийное содержание реализуется в разнонаправленной тематике: экономика, политика, спорт, культура или жизнь страны и мира и т. д.;

5) фактор прошлого также играет важную роль, т. к. организаторы стримов имеют возможность обратиться к записям новостных выпусков или интервью, представив их анализ в свете событий, происходящих в настоящем времени;

6) фактор будущего трудно предсказать, т. к. всё зависит от интенций участников;  
7) языковое воплощение стримов многообразно, полидискурсивно и зависит от типа речевой культуры стримера и его мотива.

На основе этой характеристики нами были определены следующие лингвопрагматические особенности стримов:

1) применение специфических языковых средств и терминов: профессиональная терминология, стилистически и эмоционально окрашенная лексика, которая привлекает внимание аудитории;

2) использование стратегий манипуляции и психологического воздействия, которые реализуются через тактики аргументации и апелляции к авторитету, стилизации текста стрима под определённый эмоциональный настрой и воздействия при помощи эмоционально-оценочной лексики;

3) контекстуальные изменения. Стрим как жанр медийного дискурса, в соответствии с моделью речевого жанра, может варьироваться от контекста, цели и даже аудитории, например, тон и стиль могут быть формальными или неформальными в зависимости от темы или формата передачи;

4) использование источников и ссылок. Часто в прямых эфирах медийные личности ссылаются или цитируют экспертов, специалистов, другие издания, документы и т. д., что способствует реализации тактики аргументации;

5) вербальные и невербальные средства, используемые в стримах, должны применяться в соответствии с коммуникативной стратегией для формирования и изменения установок реципиента. С учётом способа реализации в медийном контексте и его языковой структуры коммуникативные стратегии подразделяются на:

1) ценностные, которые направлены на формирование / изменение ценностно-мировоззренческих установок реципиента;

2) рациональные, при помощи которых автор стремится убедить аудиторию посредством логической, концептуальной и эмоциональной информации, нацеленной на чувства реципиента [3, с. 810].

Проанализировав жанр стрим в медиадискурсе, можно сделать вывод, что лингвопрагматический потенциал может реализоваться через следующие стратегии и приёмы:

1) привлечение внимания к рассматриваемому событию;

2) создание положительного или отрицательного образа определённого события;

3) самопрезентация автора путём выражения своей точки зрения.

Таким образом, исследование лингвопрагматических особенностей стримов позволяет лучше понять специфику коммуникации и способы воздействия на аудиторию в онлайн-среде. Рассмотрение реализации стратегий манипуляции и психологического воздействия с точки зрения лингвопрагматики через такие речевые тактики, как интонационные модели и средства эмоциональной экспрессии, помогают выявить особенности взаимодействия стримера со зрителями. Всё это позволяет нам сделать вывод, что исследование данного жанра является перспективным для лингвистов в дальнейшем изучении его структурной композиции и языковой реализации стратегий и тактик воздействия на реципиента, а сам стрим представляется как новый жанр медиадискурса, как коммуникативный, культурный, социальный, экономический и политический феномен, отражающий изменения не только в речевой культуре общества, но и в техническом развитии.

## Литература

1 Болотнов, А. В. Стрим как новый гипермедиажанр / А. В. Болотнов // Вестник Волг. гос. ун-та. – 2021. – № 2 (20). – С. 111–119.

2 Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи : сб. ст. / Ин-т рус. яз. и рус. лит. при филол. ф-те Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского ; редкол.: В. Е. Гольдин (отв. ред.) [и др.]. – Саратов : Изд-во гос. учеб.-науч. центра «Колледж», 1997. – С. 88–98.

3 Akhrenova, N. A. Linguopragmatic Scopes of Modern Media Texts / N. A. Akhrenova, R. I. Zaripov // RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. – 2023. – Vol. 14 No. 3. – P. 801–817.

УДК 378.147:316.628.2:811.111

*Ю. В. Дронова*

## ПУТИ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИИ

*Статья посвящена мотивации на уроках иностранного языка. Рассмотрены основные факторы, влияющие на способы и пути создания и стимулирования мотивации учащихся. Перечислены основные методы, стратегии и подходы для подготовки и проведения интересных и интерактивных уроков, которые помогают не только вызвать интерес у учащихся к учебному процессу, но и способствуют их успешному обучению и развитию.*

Создание мотивации является важным аспектом в различных сферах деятельности, будь то образование, работа, спорт или личные достижения. Мотивация (от лат. *moveo* – двигать, побуждать) – это совокупность побудительных психических процессов, обуславливающая поведение живого организма [1, с. 212]. Впервые слово «мотивация» употребил Артур Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900–1910), после чего оно прочно вошло в научный обиход и стало термином для объяснения причин поведения человека и животных [2, с. 30].

Пути, которые можно использовать для создания и стимулирования мотивации учащихся, зависят от множества факторов, включая индивидуальные особенности учеников, контекст обучения, содержание учебной программы, социокультурный фон, а также роль педагогов и образовательных учреждений в процессе обучения.

Рассмотрим некоторые из основных факторов, влияющих на выбор путей для создания и стимулирования мотивации учащихся:

1 *Индивидуальные потребности учащихся.* Мотивационные потребности учащихся могут значительно различаться в зависимости от их личностных характеристик, уровня подготовки, интересов, способностей и предпочтений. Эти индивидуальные потребности помогают педагогам выбирать подходящие методики и стратегии для мотивации каждого ученика.

2 *Возрастные особенности.* Факторы для мотивации учащихся могут существенно меняться в зависимости от возраста. Например, игровые элементы и интерактивные методики обучения могут быть более эффективными для младших школьников, в то время как старшие учащиеся могут лучше реагировать на практические задания и проектную работу, творческие воплощения каких-либо тем, а также работу с интерактивной доской.

3 *Содержание учебной программы.* Контент учебной программы и способы его представления играют важную роль в мотивации учащихся. Релевантность учебного материала для реальной жизни, возможность практического применения знаний, а также интересные и разнообразные методики обучения могут способствовать увеличению мотивации учащихся.

4 *Роль педагогов и образовательных учреждений.* Профессионализм и мотивационная компетентность педагогов, а также поддержка со стороны учебного заведения, создание благоприятной обучающей среды и культуры обучения являются ключевыми факторами для успешной стимуляции мотивации учащихся.

Исходя из этих факторов, пути для создания и стимулирования мотивации учащихся могут включать такие методы и стратегии, как:

- постановка четких целей и демонстрация практической пользы обучения: ученикам необходимо ясно понимать, зачем они изучают тот или иной язык. Преподаватели должны связывать учебный материал с реальными жизненными ситуациями (работа, переезд в другую страну в случае каких-то обстоятельств), где знание языка может принести ощутимую пользу;

- индивидуальный подход и учет особенностей учащихся: каждому ученику свойственны его собственные интересы и стиль обучения. Каждый преподаватель должен учитывать эти индивидуальные различия и подбирать методики, которые будут соответствовать потребностям и предпочтениям конкретного ученика;

- использование интерактивных и увлекательных учебных материалов: традиционные учебники и методички не всегда способны увлечь учеников. Необходимо использовать разнообразные интерактивные средства обучения, такие как игры, видео, песни и онлайн-платформы, которые могут сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным;

- создание благоприятной и поддерживающей учебной среды: мотивация учащихся во многом зависит от окружающей среды. Преподаватели должны поощрять активное участие, открытость и позитивное отношение к ошибке;

- развитие внутренней мотивации: необходимо формировать у учащихся внутреннюю мотивацию, которая основана на собственном интересе и желании изучать язык. Этого можно достичь путем создания увлекательного и значимого учебного процесса, в котором ученики могут проявлять творчество и ставить перед собой собственные цели.

Проведение интересных и интерактивных уроков имеет ключевое значение для создания мотивации у учащихся. Это включает в себя использование различных методов и форм обучения, которые заставляют студентов вовлекаться в учебный процесс и чувствовать себя заинтересованными в изучаемом материале. Например, применение игровых элементов, интерактивных упражнений, групповых проектов, обсуждений и презентаций помогает учащимся активнее взаимодействовать с учебным материалом и друг с другом. В результате это способствует повышению уровня мотивации и эффективности обучения.

Использование интересных и интерактивных уроков является одним из ключевых элементов в процессе обучения, особенно в средней школе. Такой подход к обучению помогает увлечь учащихся, поддерживать их интерес к предмету и мотивировать на более глубокое усвоение материала.

Интересные уроки создают стимул для обучения, в то время как интерактивные методики учебного процесса максимально вовлекают учащихся, позволяя им активно участвовать в уроке. Есть несколько подходов и методов, которые могут быть использованы для создания интересных и интерактивных уроков:

- 1 Игры. Введение игровых элементов в учебный процесс помогает сделать учебу более интересной и увлекательной для учащихся. Это может включать в себя различные обучающие игры, кроссворды, викторины или ролевые игры, которые помогают учащимся запоминать и усваивать материал более эффективно.

- 2 Дискуссии и групповые проекты. Проведение дискуссий по интересующим темам или организация групповых проектов позволяют учащимся выражать свое мнение, обмениваться идеями, развивать навыки общения и коллективного взаимодействия.

- 3 Использование технологий. Довольно часто современные учащиеся откликаются на интерактивные уроки, которые включают в себя использование компьютеров, интерактивных досок, онлайн-ресурсов, ярких презентаций и других инновационных методов обучения.

- 4 Практические задания. Включение практических заданий и экспериментов позволяет учащимся применять теоретические знания на практике, что способствует лучшему усвоению материала и формированию практических навыков.

5 Поддержка творчества. Стимулирование учеников к творческому мышлению, например, через создание различных проектов, рисование, письменные работы, создание презентаций или видео, также может способствовать увлечению учащихся предметом и повышению мотивации к его изучению.

Таким образом, можно сделать вывод, что создание и стимулирование мотивации учащихся является составной частью успешного образовательного процесса, требующей комплексного подхода. Успешные методы для создания мотивации учащихся включают в себя учет индивидуальных потребностей и возрастных особенностей учеников, разнообразные интерактивные подходы в обучении, включая игры, дискуссии, использование технологий, практические задания и поддержку творчества. Важную роль также играет релевантность учебного материала для реальной жизни и поддержка со стороны педагогов и образовательных учреждений. Эти методы не только помогают вызвать интерес у учащихся к учебному процессу, но и способствуют их успешному обучению и развитию.

### Литература

1 Большая Российская энциклопедия : в 30 т. / научно-редакционный совет: председатель Ю. С. Осипов и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2004. – Т. 1: Россия / [Е. Б. Абросимова и др.]. – 2004. – 1005 с.

2 Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Издательский дом «Питер», 2011. – 508 с.

УДК 37.091.33:005.336.2:316.7:811'243

*К. А. Журо*

### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Статья посвящена изучению способов формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка в средней школе. Раскрывается понятие коммуникативной компетенции, рассматриваются ее основные структурные компоненты и приводится их краткая характеристика. Особое внимание в статье уделяется способам формирования социокультурной компетенции на уроке иностранного языка в средней школе.*

Необходимо отметить, что коммуникативная компетенция играет крайне важную роль в современном обществе и взаимодействии между людьми. Можно смело заявить, что проблематика коммуникативной компетенции невероятно актуальна. Это объясняется тем, что мы постоянно находимся в процессе взаимодействия с другими людьми и не можем отказаться от речевого общения. Следовательно, освоение и дальнейшее развитие навыков коммуникативной компетенции имеет основополагающее значение как для личностного, так и для социального развития.

Коммуникация подразумевает под собой эффективное общение на изучаемом языке и его успешное использование в условиях реального общения. Способы коммуникации постоянно меняются, поэтому нам необходимо к ним адаптироваться, а также уметь использовать коммуникативную компетенцию в любой среде. Каждая культура имеет свои отличительные черты и особенности, поэтому для эффективного взаимодействия с представителями той или иной культуры необходимо непрерывно развивать навыки коммуникативной компетенции [1, с. 22].

В составе коммуникативной компетенции выделяют следующие ее виды: лингвистическая, социолингвистическая (речевая), социокультурная, социальная, стратегическая, дискурсивная, предметная и профессиональная. Обратимся же к каждому виду компетенции отдельно и дадим им краткую характеристику.

Лингвистическая компетенция – это компетенция, которая подразумевает под собой владение знаниями о системе языка, о принципах функционирования единиц языка в речи, а также умение применять их для осмысления того, что подразумевают другие люди, их мыслей и суждений. Кроме того, цель лингвистической компетенции – это помощь в выражении собственных взглядов как в устной, так и в письменной форме.

Социолингвистическая компетенция предусматривает понимание способов формирования, а также формулирования мыслей с помощью языка, которые в конечном итоге предоставляют возможность организовать и осуществить речевое взаимодействие. Помимо этого, социолингвистическая компетенция предполагает способность понимания мыслей других людей и способность выражения собственных суждений в зависимости от условий речевой ситуации и ее целей [2].

Социокультурная компетенция – это компетенция, которая подразумевает наличие знаний о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, таких как обычаи, культура, этикет, стереотипы, а также умение использовать эти знания в процессе непосредственного общения [3, с. 99].

Под социальной компетенцией понимается навык и умение ориентироваться в ситуации общения, а также строить высказывания в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией.

Стратегическая (или компенсаторная) компетенция – это такая компетенция, с помощью которой учащийся способен компенсировать пробелы в знаниях языка, а также в речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде с помощью вербальных и невербальных средств.

Дискурсивная компетенция предусматривает способность использовать и интерпретировать формы слов, а также их значения, для создания связных текстов и иноязычных высказываний. Кроме того, дискурсивная компетенция помогает выстраивать последовательную и логичную речь и выбирать верную стратегию общения.

Предметная компетенция – это совокупность умений, знаний и навыков в какой-то определенной дисциплине. Целью предметной компетенции является развитие умения свободно ориентироваться в содержательном плане общения.

Профессиональная компетенция подразумевает под собой не только наличие знаний, умений и навыков, но и применение их на практике. Также к этой компетенции относится понимание и говорение на иностранном языке, чтение и написание текстов разной сложности. Владение этими составляющими профессиональной компетенции достигается в ходе обучения и способствуют успешной профессиональной деятельности [2].

Все виды коммуникативной компетенции крайне важны, но особое внимание, на наш взгляд, заслуживает социокультурная компетенция. Как упоминалось выше, социокультурная компетенция предполагает наличие знаний о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, то есть она формируется в результате овладения социокультурным содержанием обучения.

Процесс глобализации оказывает огромное влияние на все сферы жизни современного общества. Вследствие этого особое внимание в нем уделяется формированию социокультурной компетенции и развитию толерантности к другим культурам. Основы знаний об особенностях коммуникации с представителями разных культур и национальностей, как правило, закладываются еще в школе. В таком случае уроки иностранного языка важны как никогда.

Одним из наиболее эффективных способов формирования социокультурной компетенции у учащихся на уроке иностранного языка является изучение литературы. Она является богатым источником социокультурных и исторических знаний. Читая литературу, учащиеся формируют необходимые знания о культуре страны, об искусстве и его отличительных чертах, о жизни выдающихся классиков и деятелях культуры. Литература – это кладёшь всевозможных фразеологизмов, идиом, крылатых выражений и пословиц, которые способствуют обогащению речи учащихся [4].

Так, на уроке иностранного языка учащимся могут быть предложены задания, связанные с анализом персонажей произведения и их взаимоотношений в рамках социокультурных норм и ценностей. Работа с текстом также является способом формирования социокультурной компетенции. Разнообразие текстов довольно обширно. Это могут быть художественные и тематические тексты, стихотворения и песни, диалоги и полилоги и так далее. Учителем могут быть организованы обсуждение и анализ текста, которые связаны с социокультурной проблематикой. Также это могут быть обмен знаниями, мнениями и опытом, дискуссии на темы, которые относятся к межкультурным отношениям и прочее [4].

На наш взгляд, самым эффективным способом формирования социокультурной компетенции является использование видео- и аудиоматериалов. С их помощью можно окунуться в атмосферу иноязычной культуры, научиться воспринимать речь носителей языка на слух, а также отработать навыки правильного произношения и интонирования [4].

На уроке иностранного языка для учащихся могут быть подготовлены задания, связанные с обсуждением и анализом содержания видео- и аудиоматериалов социокультурного характера, исследование культурных и исторических аспектов выбранной для изучения страны, выявление сходств и различий культуры родной страны и изучаемой.

В арсенал современного учителя иностранного языка входят и ролевые игры. Ролевые игры оказывают положительный эффект на формирование социокультурной компетенции. Благодаря им учащиеся могут оттачивать навыки ведения бесед в повседневной жизни, а также осваивать речевой этикет, что занимает немаловажное место в формировании социокультурной компетенции [4]. Учителем могут быть созданы ситуации, где учащиеся примут на себя роли представителей различных культур; будут поставлены задачи, связанные с решением межкультурных конфликтов, взаимодействием с иностранцами, участием в культурных событиях и тому подобное. После проведения таких игр целесообразно осуществить обсуждение и подведение итогов о проделанной работе.

Таким образом, на уроках иностранного языка учащиеся приобщаются к культуре и традициям страны изучаемого языка, погружаются в диалог культур. Способы формирования социокультурной компетенции являются многообразными. Аутентичные тексты, фольклор, видеоматериалы, литература англоязычных стран и речевой этикет помогают учащимся погружаться в культуру страны изучаемого языка, тем самым мотивируя их к изучению этого языка.

## Литература

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

2 Низаева, Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав [Электронный ресурс] / Л. Ф. Низаева // Молодой ученый. – 2016. – № 28 (132). – С. 933–935. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/132/37125/>. – Дата доступа: 10.04.2024.

3 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

4 Морозова, О. А. Способы формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка в основной школе [Электронный ресурс] / О. А. Морозова // Актуальные исследования. – 2020. – № 18 (21). – С. 90–92. – Режим доступа: <https://apni.ru/article/1214-sposobi-formirovaniya-sotsiokulturnoj-kompet>. – Дата доступа: 10.04.2024.

А. Н. Коваль

## ОСОБЕННОСТИ МЕМ-КОММУНИКАЦИИ

*Статья посвящена особенностям онлайн-коммуникации с помощью интернет-мемов. В статье рассматривается классификация интернет-мемов по структуре, описываются характеристики, способствующие росту популярности мемов. Изучены и представлены языковые и стилистические особенности мемов, такие как лексические трансформации, орфографические особенности, использование иронии, игры слов.*

Массовая коммуникация является неотъемлемой частью современного общества. Она включает все сферы жизни человека. Благодаря сети Интернет и ее стремительному развитию становится возможным появление новых способов и видов коммуникации. Устанавливаются новые области деятельности информационного воздействия, так же как и обновленные виды общественного взаимодействия.

Поскольку Интернет стал важной частью жизни человечества, эволюция интернет-коммуникации прошла через несколько значительных этапов, которые изменили способы взаимодействия людей в онлайн-пространстве.

С появлением Интернета люди получили возможность обмениваться сообщениями мгновенно, что изменило способы коммуникации и ускорило передачу информации. Развитие социальных сетей и платформ, таких как *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* и *LinkedIn*, изменило способы общения и взаимодействия людей в онлайн-пространстве. Социальные сети стали основным каналом для обмена информацией, создания сообществ и распространения контента. Появление смартфонов и мобильных приложений изменило способы доступа к Интернету и коммуникации. Люди могут общаться в любое время и в любом месте, что значительно расширило возможности интернет-коммуникации.

Во времена цифровой эпохи возник и развивается новый феномен интернет-пространства, который в определенной степени может заменить реальную коммуникацию – это интернет-мемы. С развитием интернет-коммуникации и социальных сетей, меммы стали одним из основных способов выражения культурных и социальных идей в онлайн-пространстве.

В интернет-коммуникации *мем* определяется как знак, обладающий устойчивой формой. Эта форма содержит изменяющийся концепт. С позиции теории коммуникации мем описывается как средство общения. С. В. Канашина также рассматривает мем как речевой жанр, «хранилище культурных кодов» [1].

Интернет-мемы можно классифицировать по структуре следующим образом:

1 *Изображения с текстом* – один из самых распространенных типов мемов, где изображение комбинируется с текстом для создания юмористического эффекта. Примеры включают в себя меммы “*Distracted Boyfriend*” и “*Woman Yelling at a Cat*”.

2 *Видео-мемы* представляют собой меммы, которые используют видеоформат для передачи юмористического контента. Примером может служить “*Harlem Shake*” или “*Nyan Cat*”.

3 *Гиф-мемы* – короткие анимированные изображения, которые повторяются в цикле. Примеры включают в себя “*Deal With It*” и “*Shooting Stars*”.

4 *Текстовые меммы* используются для передачи юмористического контента только с помощью текста, например, мем “*Loss*”.

5 *Аудио-мемы*. Данный тип мемов использует аудиофайлы или цитаты для создания юмористического эффекта. Примерами могут служить “*What are those?*” и “*To be continued*”.

6 *Фото-мемы* основаны на фотографиях или изображениях, которые стали популярными благодаря своей специфической структуре или контексту, например, “*Mocking SpongeBob*” или “*Hide the Pain Harold*” [2, с. 88].

Мемы по своей природе социальны, так как они создаются и передаются для массового просмотра. Они существуют, пока их распространяют. Смыслы мемов формируются, исходя из событий, из окружающего мира. Содержание и значение мема реформируется с каждым последующим коллажем.

Коммуникация с помощью мемов имеет большую популярность, так как создание мемов доступно для каждого. Существует множество сайтов и приложений с шаблонами для создания мемов. Они упрощают процесс разработки и делают его быстрее.

Социальные сети являются главной средой распространения интернет-мемов. С помощью социальных сетей мемы легко передаются, копируются другими людьми. Существуют также тематические сообщества, публикующие мемы на определенную тематику, или мемы на различные темы, но имеющие один и тот же шаблон или структуру.

Коммуникация с помощью мемов и ее популярность основана на следующих характеристиках:

– *вирусность*. Данная характеристика предполагает быстрое распространение мемов большим количеством экземпляров среди пользователей;

– *эмоциональность*. Мемы способны передавать и вызывать эмоции: радость, удивление, грусть, раздражение. Данная характеристика мема является одной из ключевых. Нередко мемы передаются от одного пользователя к другому с целью вызвать эмоциональный отклик;

– *серийность*. Эта характеристика предполагает организовывать ряды схожих единиц, которые объединены общей идеей, тематикой, формой и структурой. Серийность не является ведущим признаком для всех мемов, однако она выступает основополагающим, так как выражает повторяемость и массовость мемов;

– *минимализм формы*. Данный признак подразумевает то, что мем – это сам по себе минималистичный по форме знак, но вместе с этим это самостоятельный знак, который передает содержание независимо от его глубины. Минимализм формы мемов позволяет им быстрее и легче тиражироваться, делает легче процесс декодирования пользователем содержания и его понимания. Все это соотносится с концепцией понятного, доступного интернет-продукта, ориентированного на обычного пользователя [3, с. 80];

– *актуальность* обусловлена предрасположенностью к определенной социальной и культурной среде. Острота и актуальность мемов разъясняется тем, что они выступают как платформа для свободного выражения своей позиции и мнения. С помощью мемов пользователь может выразить свое мнение и отношение к каким-либо явлениям окружающей среды. Это может быть как положительное, так и отрицательное мнение, нередко в грубой или нецензурной форме;

– *юмор*. Юмористическая направленность мемов является их ведущим признаком. Она представляет собой функциональную принадлежность мема к жанру понятного и доступного юмора [4].

Достижению юмористического эффекта способствуют языковые, лингвистические и стилистические особенности мемов. Эти свойства образуют своеобразный код, состоящий из определенных элементов, структур, языковых конвенций. Данный код помогает участникам коммуникации понимать и интерпретировать мемы. Рассмотрим следующие характеристики языка мемов.

Мемы как речевой жанр имеют свои систематические трансформации и преобразования в области лексики, синтаксиса, орфографии. Множество мемов представляют собой отсылку к уже знакомой оригинальной фразе и модифицируют ее, вносят свои изменения в процессе распространения. Примерами таких трансформаций являются калькирование англоязычного источника мема за счет транслитерации (*фича, лайк, краш, чилл*) [5, с. 99].

Характерные орфографические особенности можно обнаружить в популярном ранее «олбанском» интернет-языке. Этот язык основан на культе ошибки, предполагающем написание слов согласно звучанию, а не правописанию, замену глухих согласных на шумные звонкие (*превед, аццки, жэсть*) [6].

Мемы часто используют иронию и сарказм для создания юмористического эффекта или комментирования определенной ситуации. Это помогает участникам выразить свои мысли и чувства в нестандартной форме. Употребление иронии и сарказма позволяет создать контраст между сказанным и подразумеваемым, что вызывает у пользователей улыбку или смех.

Мемы могут содержать метафоры и аллюзии, которые отсылают к определенным культурным явлениям или событиям. Это позволяет участникам коммуникации создавать сложные и многозначные сообщения.

Использование игры слов, каламбуров или других лингвистических приемов может добавить мему юмористический эффект. Например, использование слов с двусмысленным значением или игра со звуками в словах. В мемах это часто используется для создания несурзных или неожиданных ассоциаций.

Сленг и жаргон также важны, поскольку они помогают мемам быть более доступными и понятными для узкой аудитории, которая разделяет общие культурные или социальные референции. Сленг и жаргон часто используются для усиления сообщения, придания мемам индивидуальности и позволяют им быть более экспрессивными.

Вышеназванные стилистические и языковые приемы часто комбинируются в мемах, чтобы создать остроумные и комичные сообщения, которые быстро распространяются в сети. Они позволяют участникам выражать свои мысли, чувства и идеи в краткой, комичной и эффективной форме, создавая таким образом единство и взаимопонимание в рамках сообщества. Каждый мем может использовать разные приемы для достижения юмористического эффекта, что делает их разнообразными и интересными для широкой аудитории.

## Литература

1 Канашина, С. В. Интернет-мем как современный медиадискурс [Электронный ресурс] / С. В. Канашина // Известия ВГПУ. – 2018. – № 8. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-mem-kak-sovremennyu-mediadiskurs>. – Дата доступа: 29.03.2024.

2 Щурина, Ю. В. Интернет-мемы: проблема типологии / Ю. В. Щурина // Вестник Череповецкого университета. – 2014. – №. 6. – С. 85–89.

3 Смородина, А. А. Интернет-мемы как способ коммуникации человека в современном мире / А. А. Смородина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 53. – С. 78–82.

4 Brandon, E. Memes and Humor: A Linguistic Analysis [Electronic resource] / E. Brandon. – Mode of access: <http://missourifolkloresociety.truman.edu/Missouri%20Folklore%20Studies/MFS%20papers%20to%20review/Eychaner%20Memes%20and%20Humor.pdf>. – Date of access: 29.03.2024.

5 Шереметова, В. С. Интернет-мем как лингвистический феномен: сборник трудов конференции / В. С. Шереметова // Научное сообщество студентов : материалы VI Междунар. студенч. науч.–практ. конф. / ред.: О. Н. Широков [и др.] – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – Т. 2. – С. 97–101.

6 Коровашко, А. Великий и могучий «олбанский» язык [Электронный ресурс] // Новая газета в Нижнем Новгороде 07–05 10. – Режим доступа: <http://novayagazeta-nn.ru/2007/6/velikii-i-moguchii-olbanskii-yazyk.html>. – Дата доступа: 29.03.2024.

Ю. В. Кулаженко

## ВЕБИНАРЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ТИПОЛОГИИ

*В данной статье представлена попытка выявить типологические особенности современных вебинаров. Автором предложена их классификация по различным критериям на основе анализа путём сплошной выборки русско- и англоязычных онлайн-семинаров. Дано определение термину «вебинар».*

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления процесса дифференциации онлайн-семинаров в связи с их повышенным спросом и отсутствием соответствующих исследований в научной литературе.

Вебинар – это опосредованный Интернетом интерактивный семинар в режиме реального времени между адресантом (экспертом) и адресатом (слушателем) в предустановленный период с целью обучения или демонстрации / презентации опыта, продукта или услуги, чаще на основе специальной платформы. Вебинар является актуальным инструментом в современном мире, имеющим ряд преимуществ, таких как географическая и дислокационная доступность, экономия времени и ресурсов, интерактивность, актуальная тематика, архивация и последующее использование. Данная интернет-технология обеспечивает непрерывность (профессионального) обучения на протяжении всей жизни и продвижения бизнеса (товаров и услуг). На сегодняшний день не существует единой классификации веб-семинаров в глобальной сети. Учитывая тот факт, что, с одной стороны, отсутствуют исследования в научной литературе, а с другой стороны, для эффективного взаимодействия с аудиторией докладчику необходимо знать систему критериев, которые позволили бы выбрать подходящий формат вебинара, нами сделана попытка предложить свою типологию веб-семинаров. На основе анализа путём сплошной выборки 76 англо- и русскоязычных вебинаров, предоставленных поисковыми системами Google.com и Yandex.ru после формулировки соответствующего запроса, была выведена следующая классификация:

1 Все вебинары разделены нами на 2 основные группы: **коммерческие** и **некоммерческие вебинары**.

**Коммерческие вебинары** проводятся с целью продажи своего продукта и, в свою очередь, могут подразделяться на:

– *промовебинар / промоушин-вебинар* – освещается часть информации предстоящего платного коммерческого онлайн-мероприятия или серии с целью привлечения потенциальной аудитории через знакомство с темой вебинара, ведущим, его методами, опытом;

– *стандартный коммерческий вебинар* – платный вебинар, программа которого наполнена практическими инструментами (решениями) с раскрытием основной темы. Он может длиться от 60 минут до 2 часов сессиями в течение нескольких дней. После вебинара слушатели получают материал для самостоятельной работы и проверочные задания;

– *презентация продукта или услуги* – вебинары, на которых спикер рассказывает о нововведениях в продукте либо об услугах. С этой целью создаются вебинары как открытого, так и закрытого типа (зависит от того, кто и кому презентует);

**Некоммерческие вебинары** проводятся с образовательной целью, часто бесплатно, и в сети интернет называются *образовательными*. Среди них можно выделить:

– *методический вебинар* – используются с целью повышения квалификации слушателя при прохождении курсов, дополнительном образовании и предназначены, как правило, для педагогов. Они представлены в виде экспертных лекций от докладчика;

– *корпоративный вебинар* – проводится для сотрудников одной организации. Он позволяет донести одну и ту же информацию мгновенно до большого количества слушателей, которые могут находиться в разных филиалах, странах;

– *совмещенный (смешанный) вебинар* – семинары, которые проходят онлайн и офлайн. На вебинарах осваиваются теоретические знания, а на очных семинарах или тренингах происходит отработка навыков и знаний, полученных на вебинарах. Данный модуль семинаров завершается проверкой знаний на очных занятиях.

## **2 По сфере профессионального развития:**

– *профессиональные (экспертные)*. Такие мероприятия проводятся, чтобы повысить профессиональный уровень адресата либо обучить его профессии с нуля. Данные веб-семинары предназначены кругу слушателей, в котором адресат является специалистом в своей области (бизнеса, а также экономической, технической, правовой, педагогической и других профессиональных сферах) либо собирается им стать. Это могут быть полноценные большие курсы или единичные вебинары по конкретным, узким темам, где адресант является практикующим экспертом в своей области;

– *имиджевые (личные)*. Эти вебинары популярны среди экспертов и блогеров, продвигающих свои продукты через личный бренд. Данные вебинары посвящены социально-, психо-, физиологическим областям личностного развития адресата и предназначены для создания положительного образа эксперта, его услуги или товара [1].

## **3 По типу доступа:**

– *открытый* вебинар – это онлайн-мероприятие, в котором может принять участие любой зарегистрированный адресат;

– *закрытый* вебинар – предназначен для заранее определённого круга адресатов.

## **4 По форме проведения:**

– *онлайн-вебинары* – вебинары, проходящие в режиме реального времени;

– *автовебинары* (автоматизированные, имитированные) – записанная трансляция вебинара, запускаемая для зрителей автоматически в назначенное время без «живого» участия докладчика;

– *гибридные вебинары* – сочетание презентаций в режиме реального времени и предварительно записанных фрагментов;

– *вебинары по запросу (записанные)* – отредактированные записи вебинаров, располагаются на хостинговых сервисах, на сайтах организаций, в библиотеке компаний, платформ онлайн-обучения, бизнес консультантов и др. Адресат может получить доступ к урокам в любое время и просматривать их, при необходимости, несколько раз. Эти видео часто заканчиваются призывом к следующему шагу, например, связаться с компанией [2].

## **5 По стоимости участия:**

– *платные* – это часто закрытые вебинары, доступ к которым открывается только после оплаты. Такой тип встречается при покупке продуктов отраслевых спикеров или онлайн-школ;

– *бесплатные вебинары* – доступ может получить любой подключившийся адресат без оплаты. Онлайн-семинары могут быть открытыми и закрытыми и проводятся с целью обучения либо в коммерческих целях для привлечения большего числа потенциальной аудитории.

## **6 По целевой аудитории:**

– для *предпринимателей и бизнесменов*;

– для *специалистов определенной области* (информационные технологии, маркетинг, финансы и т. д.);

– для *студентов и школьников*;

– для *педагогов и преподавателей*;

– для *родителей*;

– и др.

#### **7 По тематике:**

- бизнес и маркетинг;
- технологии и ИТ;
- личностное развитие;
- здоровье и фитнес;
- психология и психотерапия;
- образование и обучение;
- культура и искусство;
- и др.

#### **8 По формату:**

- лекции и презентации;
- дискуссии и панельные дискуссии;
- кейс-стади (разбор кейсов) и практические занятия;
- опросы и исследования;
- интерактивные тренинги и мастер-классы.

#### **9 По уровню сложности:**

- начальный;
- средний;
- продвинутый.

#### **10 По продолжительности:**

- краткосрочные (до 1 часа);
- среднесрочные (1–2 часа);
- долгосрочные (более 2 часов).

Таким образом, все исследованные вебинары были поделены нами по целевому компоненту на 2 основные группы: коммерческие и некоммерческие. Более многочисленная группа коммерческих веб-семинаров рассчитана на привлечение как можно большей потенциальной аудитории с целью получения прибыли от или после проведения данного мероприятия. Некоммерческие – чаще представлены в сфере образования или для продвижения личного малоизвестного бренда; проводятся на безвозмездной основе. Также были определены такие критерии классификации, как сфера профессионального развития, тип доступа, форма проведения, стоимость участия, целевая аудитория, тематика, формат, уровень сложности и продолжительность. Предложенные критерии учитывают различные характеристики вебинаров и позволяют адаптировать выбор под конкретные потребности и интересы пользователей. Со временем классификация может претерпевать изменения, поскольку запросы и интересы аудитории могут меняться.

### **Литература**

1 Разновидности вебинаров от MyOwnConference [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://myownconference.com/blog/ru/vidi-vebinarov>. – Дата доступа: 28.03.2024.

2 11 Types of Webinars That You Can Host for Your Business [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.flowapp.com/types-of-webinars/#9\\_On-Demand\\_Webinars](https://www.flowapp.com/types-of-webinars/#9_On-Demand_Webinars). – Date of access: 29.03.2024.

**УДК 37.091.33:811.111**

*И. В. Михалёва*

### **МЕТОДИКА И ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ВИКТОРИНЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*В данной статье рассматривается викторина как нетрадиционная форма проведения занятий, определяются принципы её организации и особенности проведения,*

*описываются положительные стороны включения викторин в учебный процесс на уроке иностранного языка. Также изучена роль викторины в обучении иностранному языку как способ формирования познавательной активности учащихся и повышения мотивации к изучению иностранного языка.*

Изучение иностранного языка играет важную роль в современном образовании, открывая перед учащимися широкие культурные горизонты. Через усвоение иностранного языка они изучают традиции, обычаи, образ жизни и особенности наследия других народов.

При этом в наше время все более актуальной становится проблема развития коммуникативных навыков, так как современный мир испытывает дефицит личного общения. Неспособность эффективно взаимодействовать с людьми, понимать их индивидуальные особенности и намерения, предугадывать результаты их действий мешает правильно адаптировать свое поведение. В рамках учебного процесса с этой проблемой можно справиться, используя групповые формы работы, например викторины.

Викторина – это нетрадиционная форма контроля знаний и умений учащихся, состоящая из вопросов разного уровня сложности по определенной теме, на которые следует ответить кратко и содержательно. Викторина способствует активному взаимодействию учащихся, стимулирует познавательную деятельность, развивает память, внимание, наблюдательность [1, с. 789]. При этом формируются такие важные качества личности, как сила воли, самодисциплина, организованность и творческая инициатива.

Проведение викторин требует соблюдения определенных условий. В частности, в первую очередь учителю (как организатору) необходимо определиться со следующими параметрами планируемого мероприятия:

- количество вопросов и вариантов ответов;
- правила передачи права на ответ или выбор следующего вопроса;
- возможность использования подсказок;
- формат игры: индивидуальный или командный.

Подготовка викторины в среднем занимает от 10 до 15 дней, это зависит от объема материала, который планируется использовать [2, с. 53].

Важно установить систему начисления очков за ответы, возможно, путем разделения заданий по категориям сложности или другим способом. Необходимо также определить обязанности ведущего игры, включая чтение вопросов, контроль времени ответа и подсчет очков, например с использованием фишек или других средств.

Рекомендуется придерживаться следующих требований при проведении викторин.

1 Независимо от типа викторины и условий её проведения, ее правила должны быть простыми и понятными. Это особенно важно, если у участников нет времени на предварительную подготовку. Сложные правила требуют длительного объяснения, что не всегда удобно. В результате интерес к такому уроку может угаснуть.

2 Все участники викторины должны быть активно вовлечены в процесс, никто не должен оказаться в роли пассивного наблюдателя. Например, при командной викторине необходимо избегать ситуаций, когда участники получают индивидуальные задания или когда проводятся конкурсы, требующие специфических навыков. Такие задания могут создать неравные условия для участников, не обладающих этими навыками [3, с. 98].

3 Викторина должна быть интересной для всех участников.

4 Вопросы викторины должны быть посильны для всех потенциальных участников с учетом их уровня знаний по иностранному языку.

5 Задания в викторине должны быть одинаковыми или равноценными по содержанию и сложности для всех участников. Это касается не только самих заданий, но и методов их выполнения, таких как случайное распределение порядка участия, выбор задания из конверта аналогично тому, как это происходит при экзамене, и др. [4, с. 123].

По завершении викторины учитель объявляет результаты и поздравляет победителей [5, с. 97].

Существуют различные подходы к классификации викторин. Так, например, викторины бывают интеллектуальные, спортивные, творческие и так далее.

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) [6, с. 96].

Кроме того, викторина может принимать разнообразные формы в зависимости от темы и содержания. Она может быть организована как узнавание материала через визуальные или аудиовизуальные средства, а также как система прямых вопросов. Викторина может проводиться как индивидуальное мероприятие или как интересная групповая игра с элементами соревнования.

Структура викторины зависит от следующих факторов:

- возраста учащихся;
- уровня их языковой подготовки и способностей;
- взаимоотношений внутри ученического коллектива;
- наличия дидактического материала;
- конкретных условий проведения викторины;
- от фантазии и творческого подхода преподавателя и учащихся [7, с. 165].

По нашему мнению, проведение викторин очень важно в учебном процессе в целом и при изучении иностранных языков в частности. На данный момент одной из самых актуальных проблем в методике преподавания иностранных языков, которая занимает умы многих методистов и педагогов, является поиск новых форм проведения уроков, повышения заинтересованности и поддержания мотивации учащихся. И на это есть ряд причин. При проведении традиционных уроков зачастую не все учащиеся вовлечены в процесс обучения, а некоторые настолько не уверены в своих знаниях, что боятся проявлять себя. Общеизвестно, что игровая форма занятий занимает отдельное место на уроках иностранного языка, так как такой вид деятельности привлекает учащихся, обеспечивая их активное участие в учебном процессе, стимулирует речевое общение, проявление творческих способностей, способствует самовыражению учащихся и формированию стойкого интереса и стремления изучать иностранный язык. При организации и проведении викторин моделируются различные ситуации, проблемы или затруднения, с которыми учащиеся могут столкнуться в режиме реального общения. Поэтому викторина – это отличная возможность потренироваться и проиграть возможные решения и выходы из таких ситуаций, чтобы потом, столкнувшись с подобным, быть уверенными в своих силах.

Таким образом, использование викторины при изучении иностранного языка дает учителям возможность создать особые условия обучения, при которых раскрывается потенциал и таланты каждого учащегося. Как показывает практика, учащиеся с огромным интересом и энтузиазмом относятся к участию в викторинах, так как викторина, по сути, представляет собой игру, а играть любят все, не только малыши, но и старшеклассники. Это то средство, которое позволяет сделать учебный процесс одновременно более увлекательным, качественным и содержательным, викторина способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, активизирует коммуникативные навыки и является для учащихся стимулом для их использования, развивает умения сотрудничества и навыки работы в коллективе, дает возможность вовлекать всех учащихся в активную познавательную деятельность.

## Литература

1 Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл, 2004. – 1134 с.

2 Касьянова, Н. П. Использование игры при обучении страноведческому материалу на уроке английского языка / Н. П. Касьянова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 1. – С. 52–54.

3 Сафонова, В. П. Современный урок иностранного языка. / В. П. Сафонова. – Москва : Учитель. 2011. – 152 с.

4 Крысько, В. Г. Психология и педагогика / В. Г. Крысько. – Москва : Питер Пресс, 2007. – 272 с.

5 Артемьева, О. А. Обучение иностранному языку нетрадиционными игровыми методами / О. А. Артемьева // Инновации в образовании. – 2002. – № 1. – С. 96–98.

6 Егорова, О. С. Педагогические средства повышения мотивации к изучению иностранного языка / О. С. Егорова, И. И. Хрулева // Ярославский педагогический вестник. – Т. II. – 2015. – № 3. – С. 93–98.

7 Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с.

**УДК 37.091.33:811'373'243**

*А. Е. Назаренко*

### **РОЛЬ НЕСТАНДАРТНЫХ ФОРМ УРОКА ПО ОБУЧЕНИЮ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Статья посвящена важности использования и роли нестандартных форм урока иностранного языка для эффективного обучения лексике. Рассмотрено позитивное влияние нестандартных подходов на мотивацию учащихся и развитие их коммуникативных навыков. Делаются выводы о значимости инновационных методов в преподавании иностранных языков с целью эффективного расширения словарного запаса учащихся.*

Нестандартные формы урока в обучении лексике иностранного языка – это ключевой аспект, который способствует более эффективному усвоению и запоминанию новых слов и выражений учащимися.

Нестандартный урок – это импровизированное учебное занятие, которое имеет нетрадиционную структуру. Такая форма урока включает в себя приёмы и методы различных форм обучения. Урок основан на совместной деятельности учащихся и учителя, на апробировании новых форм работы, такая обоюдная работа способствует активизации познавательной деятельности учащихся и повышению эффективности преподавания.

Вовсе необязательно, чтобы весь урок был нестандартным, возможно введение лишь отдельных элементов, направленных на активизацию обучения. Это могут быть уроки с использованием компьютерных технологий и проектной методики или уроки нестандартных форм тестирования и многие другие.

Разнообразить учебный процесс нестандартными занятиями необходимо главным образом для того, чтобы мыслительная деятельность учащихся развивалась успешнее, чтобы раскрывались их творческие способности и росла мотивация к учению. Следует также отметить, что нетрадиционная форма уроков является весьма выигрышной, поскольку на таком уроке можно продемонстрировать оригинальную подачу материала и активность учащихся.

Ученикам нравятся нестандартные формы уроков и, как правило, работают они активно и с большим интересом. Их привлекают интересная неожиданная форма урока и атмосфера общения. На таких уроках дети, как правило, не боятся говорить на иностранном языке и чувствуют себя раскованно. Подобные уроки оказывают сильное эмоциональное воздействие, повышают мотивацию к обучению и активизируют работу всех учащихся, даже самых слабых. К преимуществам уроков такого рода можно отнести и более глубокий контроль знаний учащихся. Как правило, зная заранее о проведении итогового нестандартного урока по теме, учащиеся серьезнее готовятся к повседневным урокам.

Эффективность такой формы обучения во многом зависит от дифференцированного подхода к учащимся и от учёта их языковой подготовки. При выборе форм нестандартного урока учитель обязательно должен принимать во внимание возрастные особенности и интересы своих учащихся [1, с. 373].

Нестандартные формы урока в обучении лексике иностранного языка играют важную роль в создании интересной и эффективной обучающей среды на занятии. Рассмотрим некоторые из самых важных задач, которые такие уроки могут выполнять.

Нестандартные формы урока, такие как игры, групповые задания и творческие проекты, мотивируют и привлекают учащихся в активному участию в процессе изучения лексики. Эти формы урока делают занятия интересными, разнообразными и весёлыми, это помогает удерживать мотивацию и усердие учащихся при изучении новых слов и выражений на должном уровне. Они создают безопасную и поддерживающую среду, в которой учащиеся не боятся совершать различного рода ошибки, способствуют расслабленной и непринужденной обстановке, а это в свою очередь позволяет учащимся проявлять себя и практиковать язык без страха осуждения и без страха получить плохую оценку.

Благодаря своей интерактивности и положительной эмоциональной привлекательности нестандартные формы урока способствуют лучшему запоминанию и усвоению новой лексики. Вовлечение учащихся в деятельность, при которой они должны применять лексику, помогает укрепить связи между различными словами и их значениями; вместо пассивного запоминания слов учащиеся становятся активными участниками процесса общения.

Такие формы урока способствуют развитию многих речевых навыков. Когда учащиеся активно участвуют в обсуждениях, диалогах и проектах, они развивают навыки говорения, письма, чтения и аудирования. На данных уроках хорошо активизируются навыки коммуникации. Ролевые игры, дискуссии, проекты, в том числе и групповые, требуют активного использования языка для взаимодействия и обмена информацией. Это способствует развитию уверенности в использовании лексики в реальных ситуациях и улучшению навыков говорения и понимания на иностранном языке.

Нестандартные формы урока включают в себя элементы креативности и самовыражения, это позволяет учащимся использовать язык для выражения своих идей, мнений и чувств. Творческие проекты, ролевые игры, дискуссии стимулируют учащихся к активному применению лексики в собственных творческих работах и выражениях. Это замечательно помогает развитию собственного стиля и индивидуальности.

Нестандартные методики включают в себя использование таких современных технологий, как интерактивные доски, мультимедийные презентации, онлайн-ресурсы и приложения для обучения иностранным языкам.

Сложно представить хорошего современного учителя, который не использует возможности глобальной сети Интернет, а сам процесс преподавания иностранного языка без сети Интернет представить особенно сложно. Интернет дает нам возможность создать реальные ситуации общения, имеет огромное мотивационное влияние на учащихся и помогает саморазвитию и самообразованию не только учащихся, но и педагогов.

Использование ресурсов сети Интернет помогает решить ряд важных дидактических задач. Можно формировать навыки и умения чтения, используя материалы разной степени сложности, совершенствовать аудирование на основе аутентичных текстов и мультимедийных средств, заранее подготовленных учителем.

Использование видеоматериалов в обучении иностранному языку базируется на одном из важнейших методических принципов – на принципе наглядности. Восприятие и переработка информации воплощаются в форме слухо-зрительного синтеза, который лёг в основу целого направления в методике преподавания иностранных языков и послужил базой для создания и разработки аудиолингвального и аудиовизуального методов преподавания иностранных языков.

После просмотра видеоматериалов обсуждаются сформулированные заранее проблемы, при этом необходимы умения аргументировать свою точку зрения, выдвинуть контраргументы, поддержать дискуссию и найти компромисс. Все эти умения отражают специфику коммуникативных компетенций.

Во время просмотра видеоматериалов в группе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. Даже самый нерадивый ученик становится активным при демонстрации фильма, а невнимательный ученик становится внимательным. Для того чтобы понять содержание видеофильма, учащимся необходимо приложить определенные усилия. Именно так непроизвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания в таком случае оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации слуховой, зрительный, моторное восприятие – положительно отражается на прочности усвоения страноведческого и языкового материала [2, с. 76].

Особенностями нестандартных уроков также являются итоговое формирование прочных знаний у учащихся, очевидное стремление разнообразить жизнь ученика и обогащение опыта работы самого учителя. Ведение таких нестандартных уроков значительно повышает качество взаимодействия преподавателя с учащимися.

Следует отметить, что целесообразнее использовать подобные нетрадиционные формы обучения на завершающих этапах изучения любой темы. Нестандартные уроки или отдельные их этапы необходимы для того, чтобы систематизировать пройденный материал, выяснить уровень знаний учащихся, эффективно поддерживать интерес к предмету и к процессу обучения в целом [3, с. 56].

Таким образом, использование нестандартных форм урока в обучении лексике иностранного языка является эффективным инструментом, который способствует более глубокому пониманию, запоминанию и применению новых слов и выражений учащимися. Нестандартные формы урока помогают сделать процесс обучения лексике более интерактивным, занимательным и запоминающимся для всех учеников.

## Литература

1 Лизунова, С. Б. Использование нестандартных форм проведения уроков английского языка в школе / С. Б. Лизунова // Креативная лингвистика : сб. ст. / Астраханский государственный университет; сост.: Е. Н. Галичкина, Ю. М. Фокина. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2021. – С. 372–377.

2 Махмутова, Г. Н. Использование видеоматериалов в преподавании иностранного языка / Г. Н. Махмутова // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. – 2013. – № 1(9). – С. 75–78.

3 Садовская, Е. Д. К вопросу об актуальности нестандартных форм занятий по английскому языку / Е. Д. Садовская, С. Н. Мокроусова // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Гомель, 25 окт. 2019 г.) / редкол.: Е. В. Сажина (гл. ред.) [и др. ] ; М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – С. 52–56.

УДК 821.111(73)

*В. Е. Нефёдова*

### **ЭПИТЕТ КАК ВЕДУЩЕЕ СРЕДСТВО ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В НОВЕЛЛЕ ВАШИНГТОНА ИРВИНГА «ЛЕГЕНДА О СОННОЙ ЛОЩИНЕ»**

*Статья посвящена рассмотрению эпитета как основного средства выразительности в новелле Вашингтона Ирвинга «Легенда о Сонной Лощине». В работе рассматриваются основные типы эпитетов на примере цитат из новеллы, а также объясняется*

их значение в контексте данного произведения. Исследуются особенности эпитета как ключевого средства художественной выразительности в литературном произведении. Выделяются функции эпитета.

Проблема использования средств художественной выразительности являлась объектом исследования многих учёных на протяжении всего периода существования лингвистики как науки. Одним из таких средств является эпитет.

Эпитет – это стилистическое средство выразительности, придающее предмету или явлению определённые свойства, а высказыванию в целом – экспрессивную тональность.

Стоит отметить, что эпитеты могут быть выражены разными частями речи. Так, это может быть не только прилагательное в препозиции (A + N) *Rosy cheeks*, но и наречие (V + Adv) *To love faithfully*, числительное (Numeral + N) *The sixth sense*, причастие (Participle + N) *Blooming beauty*, существительное (N + N) *Clown's behavior*, наречие при прилагательном (Adv. + A) *Blissfully happy man*. В роли эпитета может выступать целое высказывание, которое благодаря своей структуре и особой функции в тексте приобретает новый смысловой оттенок, выделяя в объекте изображения индивидуальные, неповторимые признаки: *A friend of my harsh days, My decrepit Dove!* [1].

Вашингтон Ирвинг, выдающийся американский писатель-романтик, также известный как отец американской литературы, использует эпитет как одно из ведущих средств художественной выразительности. Наибольшую популярность писатель обрёл после публикации сборника из 34 эссе и рассказов под названием «Альбом для зарисовок Джеффри Крайона, Джентльмен.», в котором содержалась новелла «Легенда о Сонной Лощине».

Использование автором эпитетов в новелле отчётливо прослеживается в описании места действия. Именно с помощью эпитетов он помогает читателю окунуться в атмосферу осеннего леса, увидеть и ощутить колорит природы: *A drowsy, dreamy influence seems to hang over the land; fearful tree; some trees of the tenderer kind had been nipped by the frosts into brilliant dyes of orange, purple, and scarlet* [2].

И. Р. Гальперин изучает эпитеты как средство художественной выразительности с точки зрения их композиционной структуры [1]. Данный аспект позволяет выделить использование слитных (образованных из нескольких прилагательных, которые пишутся через дефис) эпитетов: *and the cedar bird, with its red-tipt wings and yellow-tipt tail and its little monteiro cap of feathers; the golden-winged woodpecker; thickly-wooded glen; spell-bound region* [2].

Новелла «Легенда о Сонной Лощине», как и многие другие художественные произведения английской и американской литературы, характеризуется использованием обратных эпитетов (с предлогом of): *man of letters; the moan of the whip-poor-will; She was withal a little of a coquette; the ornaments of pure yellow gold; act of justice; the powers of the air* [2].

Также обратим внимание на классификацию эпитетов И. Р. Гальперина по семантическому аспекту. Выделяются ассоциированные и неассоциированные эпитеты. Ассоциированные эпитеты – это средства художественной выразительности, которые отражают очевидные характеристики явления или предмета и определяют из множества признаков предмета лишь один.

В следующем отрывке из произведения, в описании природы, автор не рассказывает историю, а показывает читателю окружающий мир героев с помощью ассоциированных эпитетов, которые отображают неизменное свойство объекта: *his crimson crest, his broad black gorget* [2].

Неассоциированные эпитеты отражают признаки предмета или явления, характерные только для определённых обстоятельств. В свою очередь неассоциированные эпитеты подразделяются на образные и безобразные. В основе образных эпитетов заложен какой-либо образ, тактильный, звуковой или зрительный. К образным эпитетам относятся метафорические, звукообразные, синестетические и сравнительные эпитеты. В новелле преобладают именно метафорические. С помощью метафорических эпитетов

Ирвинг создал образ плодородия, молодости и красоты в лице Катрины Ван Таселл: *fresh; ripe and melting blooming; rosy* [2]. Данный стилистический приём прослеживается не только в описании главных действующих лиц, но также при описании общей атмосферы в произведении: *In the dead hush of midnight* [2].

Одной из главных функций эпитетов в новелле «Легенда о Сонной Лощине» является выражение отношения автора к тому, о чём он пишет. Так, в тексте произведения используется значительное количество оценочных и эмоциональных эпитетов [3]. В данном отрывке автор с помощью таких средств художественной выразительности демонстрирует величественность природы: *In the centre of the road stood an enormous tulip-tree, which towered like a giant above all the other trees of the neighborhood, and formed a kind of landmark. Its limbs were gnarled and fantastic, large enough to form trunks for ordinary trees, twisting down almost to the earth, and rising again into the air* [2].

Также Ирвинг использовал эмоционально-оценочные эпитеты с долей гиперболизации при описании Икабода Крейна, что явно отражает негативное отношение автора к герою данного произведения: *He was tall, but exceedingly lank; hands that dangled a mile out of his sleeves, feet that might have served for shovels, and his whole frame most loosely hung together* [2]; Описание главного героя наполнено метафорическими эпитетами, с помощью которых автор хотел подчеркнуть сходство внешних признаков героя с объектами или людьми, наделёнными схожими характеристиками. Например: *large green glassy eyes, and a long snipe nose, so that it looked like a weather-cock perched upon his spindle neck to tell which way the wind blew* [2]. Писатель сравнивает глаза главного героя со стеклом, то есть глаза блестят, как стекло.

В новелле «Легенда о Сонной Лощине» эпитеты также выполняют функцию отражения внутреннего состояния главного героя через описание окружающего мира: *The sky was clear and serene*. В данной фразе небо олицетворяет настроение Икабода Крейна в самом начале произведения и характеризует его жизнь как чистую и безмятежную. Позже автор также уточняет, что внутреннее ощущение главного героя напрямую связано с окружающей средой: *The hour was as dismal as himself; The night grew darker and darker; the stars seemed to sink deeper in the sky, and driving clouds occasionally hid them from his sight. He had never felt so lonely and dismal* [2].

В новелле прослеживается использование устоявшихся эпитетов [4, с. 156], то есть тех, которые укоренились в языке и часто используются как в повседневной речи, так и в литературе: *silver teapot; soft and foolish heart* [2].

Несмотря на использование эпитетов как основного средства создания образности, Ирвинг подкрепляет повествование и другими стилистическими приёмами. Например, персонификация: *without a breath of air to move them*; гиперболизация: *one of the quietest places in the whole world*; аллитерация: *a worthy wight of the name of Ichabod Crane*; метафора: *one might have mistaken him for the genius of famine descending upon the earth, or some scarecrow eloped from a cornfield*; сравнение: *an enormous tulip-tree, which towered like a giant* [2]. При этом преобладающим средством художественной выразительности остается эпитет.

Таким образом, на основе исследования художественного произведения «Легенда о Сонной Лощине» выдающегося американского писателя Вашингтона Ирвинга можно сделать вывод, что эпитеты выполняют не только функцию усиления образности и выразительности. Использование эпитетов помогает автору вызывать у читателя эмоциональное отношение к герою произведения, действию или предмету. С помощью эпитетов автор даёт оценку действию, явлению, предмету или человеку, а также выделяет индивидуальные признаки предметов, подчёркивает их характерные черты и создает живое представление о предметах. Эпитеты придают яркость речи и помогают читателю окунуться в атмосферу литературного произведения. Правильно подобранные средства художественной выразительности делают читателя зрителем событий в произведении.

## Литература

1 Гальперин, И. Р. Стилистика английского языка [Электронный ресурс] / И. Р. Гальперин. – Режим доступа: <https://helpforlinguist.narod.ru/GalperinIR/GalperinIR.pdf>. – Дата доступа: 10.04.2024.

2 The Legend of Sleepy Hollow [Electronic resource] // The Legend of Sleepy Hollow. – Mode of access: <https://www.owleyes.org/text/legend-sleepy-hollow/read/legend-sleepy-hollow#root-74477-20>. – Date of access: 10.04.2024.

3 Паштерян, А. А. Исследование функций эпитетов в англоязычной прозе [Электронный ресурс] / А. А. Паштерян. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2016/01/05/issledovanie-funktsiy-epitetov-v-angloyazychnoy-proze>. – Дата доступа: 10.04.2024.

4 Виноградов, В. В. О языке художественной прозы : избр. тр. / В. В. Виноградов ; [послел. А. П. Чудакова ; коммент. Е. В. Душечкиной и др.]. – Москва : Наука, 1980. – 360 с.

УДК 373.5.091.33:004.7:37.018.43:811'243

*В. А. Новаторова*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Статья посвящена рассмотрению эффективности использования онлайн-платформ в обучении иностранным языкам. Описаны преимущества и недостатки данных технологий в образовательном процессе и их влияние на учащихся. В статье приведен ряд примеров онлайн-платформ, которые набирают популярность в настоящее время.*

Одной из проблем обучения иностранному языку в средней школе является снижение мотивации у учащихся, но в мире современных технологий есть много возможностей сделать урок более увлекательным. Существует множество средств и приемов, которые могут вызвать интерес к процессу обучения. Они включают в себя различные игры, видео- и аудиоматериалы, подкасты, карточки, фильмы, соревнования, общение с носителями языка, работу с газетными материалами, музыку. Такой подход способствует большей заинтересованности учащихся в предмете и позволяет сделать занятие увлекательным и запоминающимся.

Одной из возможностей разнообразить занятие является интеграция различных информационно-коммуникативных технологий и электронных средств обучения в работу учителя. В сфере образования сейчас во многих учебных заведениях можно наблюдать использование таких новшеств, как электронные доски, электронные учебники, электронные дневники, компьютеры и ноутбуки.

Кроме того, особое место среди всего разнообразия цифровых технологий занимают онлайн-платформы, внедрение которых в учебный процесс имеет свою специфику. Так, выделяют следующие критерии, по которым можно классифицировать онлайн-платформы в зависимости от их характеристик:

- доступность (платные и бесплатные);
- формы занятия (групповые и индивидуальные);
- самостоятельность использования (самообучение или обучение с преподавателем);
- виды упражнений и заданий;
- возраст обучаемых.

Онлайн-платформы могут быть использованы как во время урока, чтобы разнообразить занятие, так и для самообучения.

Существует множество преимуществ использования данных технологий при обучении иностранному языку:

#### *1 Ориентированность на учащегося.*

Онлайн-платформы могут предложить упражнения на грамматику, фонетику, лексику, чтение и аудирование. И все это будет в той форме, которая наиболее интересна и удобна обучаемому. Также есть возможность выбрать источник информации и способ контроля.

#### *2 Формат обучения.*

Обучение может быть построено на играх, на просмотре фильма или любого другого видеоматериала, с использованием уже готовых карточек, заданий, аудиоматериалов, которые нам может предоставить онлайн-платформа.

Обучение может проходить как в группе, так и индивидуально, а значит, в своем темпе и на своем уровне. Программа сама адаптируется под обучаемого и дает моментальную обратную связь. Благодаря этому можно избежать ошибок или недочетов, которые учитель мог бы не заметить в связи с большим количеством учащихся и исправить их.

#### *3 Доступность материалов.*

Одной из главных характеристик онлайн-платформ является широкий доступ к разнообразным материалам на абсолютно любую тему.

Платформы предоставляют возможность смотреть фильмы на иностранном языке, что помогает улучшить понимание иноязычной речи на слух; слушать или читать книги; общаться с носителями языка в разных социальных сетях в любое удобное время, благодаря чему можно улучшить свою разговорную речь. Такая работа не будет скучной и обыденной, а позволит применить свои знания на практике, а также познакомиться с культурой страны изучаемого языка.

Кроме того, приложения, онлайн-платформы и сайты доступны в любое время, в любом месте. Все, что нам понадобится, это гаджет и, если необходимо, Интернет.

#### *4 Взаимодействие.*

Онлайн-платформы позволяют построить урок так, что учащиеся будут больше взаимодействовать друг с другом благодаря интерактивности, а также появляется возможность общаться как с учащимися с разным уровнем владения языком, так и с носителями языка.

#### *5 Оптимизация работы преподавателя.*

Онлайн-платформа может быть источником информации, тренажером, средством контроля и оценки одновременно. К тому же, как уже было сказано ранее, она подстраивается под индивидуальный уровень учащегося и способствует комфортному изучению предмета, а также может быть средством хранения данных [1]. Сервисы онлайн-платформ позволяют педагогу отслеживать работу учеников, получать полную информацию об уровне знаний всего класса, на основе которых можно понять, какую информацию усвоили и над чем еще нужно поработать.

Помимо этого, существует множество разных сайтов с уже готовым планом урока, а именно: тема, материал, упражнения и задания, средства контроля и т. п.

#### *6 Мотивация.*

Обучение с использованием новых технологий, характеризующееся своей интерактивностью, позволяет повысить интерес обучаемых к процессу изучения иностранного языка. Онлайн-платформы могут нам предоставить интересные упражнения и задания, игры, а также создать виртуальную иноязычную среду. Все это позволяет погрузиться в языковую среду, изучить все ее аспекты и, конечно же, культуру страны изучаемого языка.

Однако в современных технологиях, в частности в применении онлайн-платформ, есть и свои недостатки:

– отсутствие контроля и необходимость самодисциплины: учащиеся вынуждены сами планировать свое время и следовать учебному плану, а это довольно тяжело в комфортных условиях, зная, что тебя никто не контролирует;

- доступность Интернета: не у всех есть возможность выхода в Интернет, также приложения и онлайн-платформы могут быть платными, необходима подписка;
- наличие отвлекающих факторов и реклама;
- отсутствие живого общения и личного взаимодействия [2].

Тем не менее, несмотря на все недостатки, на наш взгляд, использование онлайн-платформ на уроке иностранного языка является довольно эффективным, однако стоит принимать во внимание и указанные выше минусы.

Среди всего многообразия существующих онлайн-платформ можно выделить следующие.

1) Quizizz.com. На данном сайте можно создавать урок в виде презентации и даже записать объяснения учителя. Приложение предлагает такие функции, как создание тестов, поиск готовых викторин, отчеты и детальный разбор по каждому выполненному домашнему заданию и каждой самостоятельной работе, список классов и другое. Данная платформа уникальна тем, что она предоставляет различные формы работы: как в классе, в виде группового или индивидуального занятия, так и в качестве домашнего задания. Преподаватель может отслеживать работу каждого учащегося, видеть их ошибки и сразу вносить результаты в таблицу Excel [3];

2) Kahoot! – одна из самых популярных платформ по созданию онлайн-викторин как для введения, так и для закрепления нового материала в увлекательной, весёлой и интересной форме;

3) Quizlet – платформа, получившая очень широкое распространение. С ее помощью преподаватель может создавать разные лексические, грамматические и фонетические карточки на любую тему урока. Задания могут быть представлены и отработаны в виде карточек, теста и упражнений на соответствия. Одно из преимуществ этой платформы – у учащихся остается ссылка, перейдя по которой они могут самостоятельно повторять пройденные материалы в любое удобное время;

4) LearningApps – это еще одна онлайн-платформа, которая может помочь разнообразить любое занятие. Платформа позволяет создавать задания разных уровней сложности. Можно как писать предложения, вставлять слова, заполнять таблицы, так и выполнять задания во всевозможных формах, например, пазлы, кроссворды, ассоциации, классификации. Приложение предоставляет возможность поиграть в игру «Кто хочет стать миллионером?», которая поможет включить весь класс в работу и урок будет динамичным и активным [3].

Таким образом, учитывая то, что в наше время почти все связано с информационными технологиями, целесообразно использовать их в обучении иностранным языкам, т. к. это «среда» нынешнего поколения. Онлайн-платформы помогают разнообразить занятие, привлечь больше внимания, вызвать интерес и активность учащихся, создать благоприятную атмосферу на уроке, что способствует повышению мотивации и эффективности обучения. Следовательно, на данном этапе онлайн-платформы способны повысить качество образования благодаря их функциональности.

## Литература

1 Абраменко, И. А. Недостатки и преимущества использования информационных технологий при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / И. А. Абраменко. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/nedostatki-i-preimushchestva-ispolzovaniia-informa.html>. – Дата доступа: 08.04.2024.

2 Лебедева, В. А. Преимущества и недостатки дистанционного обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / В. А. Лебедева. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-preimushchestva-i-nedostatki-distancionnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-4619807.html>. – Дата доступа: 08.04.2024.

3 Митюн, М. А. Преподавание иностранного языка в эпоху цифровизации [Электронный ресурс] / М. А. Митюн // Молодой ученый. – 2021. – № 24 (366). – С. 340–342. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/366/82218/>. – Дата доступа: 10.04.2024.

УДК 378.147:811'271.1

*М. Н. Новик*

### **КЛАССИФИКАЦИЯ УПРАЖНЕНИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*В данной статье рассматриваются упражнения, которые используются при обучении письменной речи в средней школе. Выделяется несколько основных типов заданий, направленных на развитие навыков написания текстов. Особое внимание уделяется их связи с упражнениями на развитие грамматических и лексических навыков. Результаты изучения классификации упражнений в обучении письменной речи могут быть использованы для улучшения процесса обучения.*

В современном мире остается актуальной проблема разработки упражнений. Упражнение как средство обучения иностранной речи всегда имеет цель, для него характерна специальная организация, и оно ориентировано на совершенствование способа выполнения действия.

Поскольку к письменной речи относятся различные аспекты языка, в качестве упражнений, используемых для контроля усвоения навыков письменной речи, служат грамматические и лексические упражнения, а также те, которые включают в себя работу с текстом и его анализ.

Существуют различные классификации упражнений для отработки навыков письменной речи в средней школе.

Одним из первых упражнения классифицировал И. В. Рахманов. Он выделил две категории: языковые и речевые. Выполнение языковых упражнений обеспечивает усвоение языкового материала, а выполнение речевых упражнений обеспечивает развитие речи на базе усвоенного языкового опыта [1, с. 78].

Г. В. Рогова создала свою классификацию упражнений по отработке навыков письменной речи. Согласно ее классификации, для среднего этапа обучения характерны:

- 1) упражнения с выписыванием из прочитанного текста определённых лексических и грамматических конструкций;
- 2) упражнения с выписыванием из прочитанного текста фактов, событий, явлений;
- 3) упражнения, основанные на переписывании, преобразовании, дополнении и интерпретации [2, с. 167–169].

И. А. Грузинская выделяет следующие категории упражнений:

- 1) словарные;
- 2) грамматические;
- 3) фонетико-орфографические;
- 4) речевые (актуализирующие речевые умения) [3, с. 16–25].

А. А. Миролюбова считает, что все упражнения можно разделить на две категории: подготовительные и речевые.

Комплекс подготовительных упражнений необходим для овладения языковым материалом в графическом оформлении и изучения способов письменного изложения

мыслей. К подготовительным относятся упражнения с моделями (например, расширение текста), сокращение текста, перефразирование текста, а также умения своими словами в краткой форме передать главную мысль прочитанного текста.

Речевые упражнения включают в себя написание сочинения, изложения, диктантов, письма [4, с. 17].

Подготовительные упражнения отличаются от речевых тем, что в речевых есть коммуникативная задача, которую обучающийся должен решить. В подготовительных упражнениях задания не содержат коммуникативную задачу.

Е. Н. Соловова разделила упражнения на следующие группы:

1 Те, что направлены на формирование орфографических и графических навыков. К ним относятся задания на списывание букв, переписывание слов по определённым признакам.

2 Те, что направлены на формирование лексических и грамматических навыков. Упражнения могут быть сформулированы следующим образом: вставьте пропущенные слова, завершите предложения, напишите вопросы к имеющимся ответам. Письмо выступает в качестве средства обучения.

3 Те, что направлены на формирование других видов речевой деятельности, например, выписывание тезисов, составление конспекта, составление краткого пересказа, составление развёрнутых ответов [5, с. 146].

В современных практиках обучения иностранным языкам утвердилась следующая система классификации упражнений: языковые, условно-речевые и речевые упражнения.

К языковым относятся:

- 1) упражнения на трансформацию (например, изменить исходный текст, дополняя его своими собственными предложениями);
- 2) упражнения на дифференциацию (например, соединить части предложений);
- 3) переводные предложения (например, перевести предложения с английского на русский или с русского на английский);
- 4) конструктивные упражнения (например, дополнить диалог собственными репликами).

Условно-речевые упражнения подразделяются на:

- 1) подстановочные (например, подставить слова таким образом, чтобы они грамматически и лексически соответствовали предложению и составить аналогичный текст);
- 2) трансформационные (например, передать содержание монолога в форме диалога; передать содержание диалога в форме монолога);
- 3) имитационные (например, согласиться с высказываниями, используя образец, и аргументировать свою точку зрения).

Речевые упражнения делятся на следующие виды:

- 1) вопросно-ответные (например, составить вопросы к тексту и ответить на них);
- 2) дискуссионные (например, прокомментировать английские пословицы, найти их эквивалент на русском языке и описать какую-либо ситуацию, используя одну из этих пословиц);
- 3) репродуктивные (например, передать главную мысль прочитанного текста, используя определённое количество предложений);
- 4) ситуативные (например, составить диалог по предложенной ситуации, а затем изменить его, применяя новую ситуацию в рамках предложенной темы);
- 5) дескриптивные (например, рассказать о каком-то предмете, используя план, указанный в данном упражнении);
- 6) композиционные (например, составить небольшой рассказ по предложенной теме) [6].

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что письменная речь – это многоступенчатый вид речевой деятельности. Существует несколько классификаций письменных упражнений, каждое из которых направлено не только на проверку усвоения навыка письма, но и на формирование навыков в других видах речевой деятельности.

## Литература

- 1 Рахманов, И. В. Обучение устной речи на иностранном языке / И. В. Рахманов. – Москва : Высш. школа, 1980. – 120 с.
- 2 Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Изд-во «Просвещение», 1991. – 287 с.
- 3 Грузинская, И. А. Упражнения в V, VI, VII и VIII классах средней школы / И. А. Грузинская // Иностранные языки в школе. – 1940. – № 3. – С. 16–25.
- 4 Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / А. А. Миролюбов [и др.]; под ред. А. А. Миролюбова – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
- 5 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – Москва : Изд-во «Просвещение», 2006. – 239 с.
- 6 Мусаелян, И. Ф. О некоторых проблемах классификации системы упражнений в методике преподавания иностранных языков [Электронный ресурс] / И. Ф. Мусаелян // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 5. – С. 61–68. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-problemah-klassifikatsii-sistemy-uprazhneniy-v-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov>. – Дата доступа: 13.04.2024.

УДК 373.5.091.33:811.111

*М. А. Потапович*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ» В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

*В данной статье рассматривается важность использования технологии «языковой портфель» в процессе обучения иностранному языку в начальной средней школе. Исследование рассматривает принципы создания и использования языкового портфеля, а также его влияние на мотивацию и развитие самостоятельности учащихся в изучении иностранных языков*

В современном мире изучение иностранных языков становится всё более востребованным, и знание как минимум одного иностранного языка является обязательным для образованного человека. Однако в школах на данный момент учащиеся не всегда хотят изучать то, что им предоставляется. Причиной этому является потеря мотивации у детей.

Мотивация выступает в качестве внутреннего импульса, желания, которое заставляет человека действовать для достижения определенной цели. Она служит «запускным механизмом» любой человеческой активности, стимулирует, направляя и упорядочивая усилия, необходимые для достижения желаемого. Мотивация выполняет несколько важных функций: помогает человеку определять и формулировать свои цели, направляет внимание человека на определенные аспекты задачи или деятельности, побуждает человека прилагать усилия, дает энергию и настойчивость, помогая справляться с трудностями и препятствиями на пути. В целом мотивация является основополагающим аспектом любой успешной деятельности. Понимание и использование психологических принципов, связанных с мотивацией, может помочь людям повысить свою производительность, достичь своих целей и жить более полноценной жизнью [1, с. 5].

Проводились исследования среди учащихся, в соответствии с которыми выявлены причины снижения мотивации у учащихся:

а) недостаток технологий, сберегающих здоровье (некорректно составленное расписание, обучение во вторую смену, большой объем домашнего задания и др.);

б) учебно-методические комплексы (УМК) и технологии работы с ними недостаточно разработаны (не все компоненты УМК используются в образовательном процессе, отсутствие последовательности в обучении предмету, то есть переход с одного УМК на другой, отсутствие интересных мотивирующих заданий и др.);

в) у детей возникает страх перед учителем и занятиями из-за недостаточного понимания грамматики, что связано с отсутствием систематизированных знаний по данному материалу [2];

г) трудность в усвоении и отсутствие интереса к предмету со стороны товарищей (учащиеся понимают необходимость знания иностранного языка в современном мире, при этом большая часть испытывают отрицательные эмоции при изучении языка).

Мотивация влияет на глубину получаемых учеником знаний и зависит от обращения к личному опыту учеников. Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении через создание ситуаций, направленных на личный опыт учащихся, требует не только использования эффективных методов, но и глубокого понимания индивидуальных потребностей и способностей каждого учащегося.

По мнению И. С. Якиманской, цель личностно-ориентированного образования заключается в обеспечении условий для раскрытия и целенаправленного развития индивидуальных качеств ученика. «Личностно-ориентированное образование есть такое, которое во главу угла ставит как основную ценность раскрытие индивидуальности каждого ребенка через учение как самостоятельную и значимую для него деятельность в школьный период его возрастного развития» [3, с. 13]. Это система, в центре внимания которой находится индивидуальность каждого ребенка, а обучение выступает как осмысленная и значимая для него деятельность в период взросления. И. С. Якиманской сформулированы принципы, которые полностью отражают идею личностно-ориентированного обучения [3, с. 13–14]:

1 Каждый ребенок уникален и имеет набор личностных качеств, которые отличают его от остальных.

2 Процесс обучения направлен на поддержку и развитие уже присутствующих качеств личности, а не на их формирование.

3 Образовательное учреждение должно способствовать раскрытию потенциала каждого ученика, а не только передавать информацию и навыки.

4 Цель школы – выявить индивидуальные особенности ученика и помочь ему в их развитии, создавая благоприятные условия для самореализации.

Сравнивая такой подход в обучении с традиционным, можно отметить следующие различия: личностно-ориентированный подход направлен на самостоятельную работу и собственные открытия учащихся, в то время как при традиционном обучении внимание отдается коллективной работе; предполагается работа с каждым учеником, определение его особенностей, предпочтений и интересов, в соответствии с этим используется материал доступный, понятный и интересный ученику, а в традиционном образовании установлен одинаковый для всех материал и объем знаний; учащиеся сначала сами оценивают свою работу, и только после этого следует комментарий учителя, в традиционном же образовании учащиеся могут услышать только оценку от учителя и не имеют возможности самим оценить свою работу.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение фокусируется на уникальных чертах учащегося, поддерживает индивидуальность и ценность опыта каждого ребенка и строит образовательный процесс, исходя из его субъективного опыта [4, с. 3].

Одним из эффективных инструментов, реализующих личностно-ориентированное обучение, является языковая портфель. Языковой портфель представляет собой собрание документов, в которых ученик фиксирует свои успехи и достижения в изучении

иностранного языка. Он является удобным и наглядным средством отражения прогресса ученика, помогающим ему осознать свой уровень владения языком, ответственно относиться к собственным результатам и поддерживать интерес к изучению предмета.

Языковой портфель для младших школьников Беларуси разработан с учетом возрастных особенностей детей. Чаще всего он представлен в виде ярко оформленного дневника, включающего увлекательные задания, которые ученики могут выполнять самостоятельно.

Одной из задач, решаемых языковым портфелем, является формирование у учеников навыков самооценки и саморефлексии. Через заполнение дневника они анализируют свои достижения и трудности, осознают свой прогресс и определяют области, требующие дополнительного внимания [5, с. 207].

В состав языкового портфеля входят 3 раздела:

1 Раздел – языковой паспорт. В данном разделе ученик на родном языке представляет себя, отмечает языки, которые он изучает, свой личный опыт изучения и коммуникации на иностранном языке. При желании можно приклеить свою фотографию.

2 Раздел – языковая биография. Здесь учащиеся самостоятельно отмечают прогресс в овладении неродным языком. Им предлагаются контрольные листы для того, чтобы они сами оценили себя во всех видах речевой деятельности: чтение, аудирование, письмо и говорение.

Такие карточки могут выглядеть по-разному, например, в виде дерева с листочками, дом из кирпичиков, кораблики или карандашники, которые дети должны раскрасить в соответствии с тем, что они умеют и понимают на иностранном языке.

Обязательно учитель проверяет их уровень в виде упражнений или беседы с учеником. Для ребенка сложно оценить свои умения, поэтому учитель может задавать наводящие вопросы. Также учитель помогает увидеть свои достижения и направить ребенка в изучении. Таким образом, ученики видят все свои плюсы и минусы в работе.

3 Раздел – досье. Это своего рода копилка всех заданий, упражнений, картинок, тетрадей с оценками, проектов и т. д. Здесь учащиеся могут собирать всё то, что хотели бы просматривать через время и показывать другим. Учитель подписывает этот материал с датой и печатью школы, а также отмечает сформированность умений, находятся ли они в процессе или еще не сформированы [5, с. 216–224].

Таким образом, языковой портфель способствует развитию самостоятельности в изучении иностранных языков, помогает учащимся размышлять, аргументировать и обосновывать свои знания.

## Литература

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

2 Готлиб, Д. Л. Проблема снижения мотивации при овладении иностранным языком школьниками и пути ее решения [Электронный ресурс] / Д. Л. Готлиб // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-snizheniya-motivatsii-pri-ovladienii-inostrannym-yazykom-shkolnikami-i-puti-ee-resheniya/viewer>. – Дата доступа: 11.04.2024.

3 Построение модели личностно-ориентированного обучения / под научной ред. И. С. Якиманской. – Москва : КСП+, 2001. – 128 с.

4 Шех, Т. В. Личностно-ориентированный подход в обучении школьников иностранному языку / Т. В. Шех // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2011. – № 2. – С. 1–5.

5 Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.

*Е. И. Романенко*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Статья посвящена изучению потенциала компьютерных программ как средства обучения иностранному языку в средней школе. Рассматривается роль компьютерных программ как средства интенсификации процесса изучения иностранных языков отмечается, что использование обучающих программ способствует значительному повышению мотивации учащихся при изучении английского языка. Предложена методика работы с компьютерными программами на уроке.*

В настоящее время умение овладевать иностранными языками представляет собой существенный фактор как для профессионального, так и для личностного роста. Однако нехватка практики, ограниченные возможности коммуникации на иностранном языке, а также недостаток мотивации и другие аспекты могут препятствовать достижению удовлетворительных результатов в процессе усвоения языка.

Преподавателям часто бывает сложно заинтересовать учащихся 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 учащихся.

Одним из таких методов является использование компьютерных программ в качестве средства обучения иностранному языку в средней школе.

Компьютерные программы играют ключевую роль в современном образовании, предоставляя учащимся доступ к большому объему обучающего материала. В контексте изучения английского языка они предлагают интерактивные уроки, игры, тесты, аудио- и видеоматериалы, что делает процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Исследования показывают, что использование компьютерных программ способствует активизации процессов запоминания и усвоения информации, а также развитию навыков аудирования иноязычной речи, чтения, письма и говорения на английском языке [1, с. 537–542].

Одним из ключевых преимуществ использования компьютерных программ является их способность мотивировать учащихся на изучение языка. Интерактивные игры, возможность соревноваться с другими учениками и отслеживать свой прогресс делают процесс обучения более увлекательным и захватывающим. Статья в журнале «*Educational Technology and Society*» указывает на то, что учащиеся, использующие компьютерные программы для изучения языка, проявляют более высокий уровень мотивации и интереса к предмету [2, с. 45].

При использовании компьютерных программ на уроках английского языка важно соблюдать определенные принципы:

- 1) адаптация к уровню знаний учащихся: программы должны быть подобраны с учетом уровня языковой подготовки класса;
- 2) разнообразие материалов: программы должны предлагать разнообразные типы заданий и активно использовать различные мультимедийные ресурсы;
- 3) интерактивность: программы должны предлагать интерактивные упражнения и игры для более эффективного усвоения материала;
- 4) отслеживание прогресса: программы должны предоставлять возможность учителям отслеживать прогресс каждого учащегося и адаптировать учебный процесс в соответствии с его потребностями.

Несмотря на множество преимуществ, существуют и определенные трудности при использовании компьютерных программ на уроках английского языка. К ним относятся:

1) технические проблемы: недостаточное оборудование или проблемы с интернет-соединением могут затруднить процесс обучения;

2) неподходящее содержание: некоторые программы могут предлагать контент, не соответствующий возрасту или уровню знаний учащихся;

3) неэффективное использование: некорректное использование программ может привести к потере времени и снижению мотивации учащихся.

Для эффективного использования компьютерных программ на уроках английского языка в средней школе предлагается поэтапная методика работы.

Прежде всего стоит начать с тщательного отбора компьютерных программ с учетом целей обучения, уровня языковой подготовки класса и особенностей учащихся. Программы должны быть интересными, содержательными и соответствовать образовательным стандартам. Перед использованием программы учителя должны объяснить учащимся, как пользоваться данной программой, а также четко представить цели и задачи урока. Сюда относится демонстрация основных функций программы, объяснение порядка выполнения заданий и целей урока. Компьютерные программы часто предлагают интерактивные упражнения и игры, которые помогают учащимся закрепить изучаемый материал. Учителя могут использовать такие упражнения как часть учебного процесса для активизации навыков аудирования, чтения, письма и говорения на английском языке.

После завершения работы с программой важно провести обсуждение полученных результатов. Учителя могут обсудить с учащимися их впечатления от работы с программой, трудности и проблемы, с которыми они столкнулись, и, конечно же, успешные моменты и достижения учащихся. Также важно отслеживать прогресс каждого ученика и адаптировать учебный процесс в соответствии с его потребностями [3, с. 102].

Одной из важнейших тенденций является развитие программного обеспечения, основанного на искусственном интеллекте и машинном обучении. Такие программы способны адаптироваться к индивидуальным потребностям учащихся, предлагать персонализированные задания и рекомендации, а также анализировать прогресс обучения для оптимизации учебного процесса.

Кроме того, с развитием технологий виртуальной и дополненной реальности появляются новые возможности для обучения иностранным языкам. Виртуальные классы, интерактивные тренажеры и визуальные ассистенты могут создавать иммерсивные образовательные среды, которые способствуют более глубокому погружению в языковую среду и практическому применению языковых навыков в реалистичных сценариях [4, с. 65]. Также необходимо отметить рост популярности мобильных приложений для обучения иностранным языкам. Мобильные технологии предоставляют учащимся возможность учиться в любое время и в любом месте, что делает процесс обучения более гибким и доступным.

Примеры успешного применения компьютерных программ на уроках английского языка иллюстрируют широкий спектр возможностей, которые они предоставляют для улучшения образовательного процесса и достижения педагогических целей. Рассмотрим следующую классификацию цифровых технологий:

1 Интерактивные уроки с использованием онлайн-платформ: некоторые платформы, такие как *Duolingo*, *RosettaStone* или *Babbel*, предоставляют доступ к интерактивным урокам, которые позволяют учащимся изучать английский язык в игровой форме. Эти уроки обычно включают в себя разнообразные задания, такие как упражнения на грамматику, словарь, аудирование и чтение, которые помогают учащимся закрепить материал [5, с. 78–80].

2 Виртуальные классы и обучающие платформы: платформы, такие как *Zoom*, *GoogleClassroom* или *MicrosoftTeams*, позволяют учителям проводить виртуальные

уроки и взаимодействовать с учащимися в реальном времени. Это особенно актуально в современном образовании, где могут возникать ситуации, когда учащиеся не могут физически присутствовать на уроке. Виртуальные классы предоставляют возможность учиться из любой точки мира, что увеличивает доступность образования для всех желающих изучать иностранный язык.

3 Игровые приложения для изучения языка: существует множество игровых приложений, таких как *WordBrain*, *QuizUp* или *WordswithFriends*, которые помогают учащимся развивать свои навыки в английском языке через игры и соревнования с друзьями или другими учащимися. Эти приложения могут быть использованы как дополнительный ресурс для обучения, развития интереса и повышения мотивации учащихся.

4 Мультимедийные ресурсы и онлайн-ресурсы: в сети Интернет доступно множество мультимедийных ресурсов, таких как видеуроки, аудиокниги, подкасты и онлайн-курсы, которые помогают учащимся улучшать свои навыки в английском языке. Эти ресурсы часто предлагают разнообразные темы и форматы, что позволяет учителям адаптировать материал под индивидуальные потребности учащихся.

Таким образом, использование обучающих компьютерных программ на уроках английского языка в средней школе открывает новые перспективы для эффективного обучения, способного вовлечь и замотивировать учащихся. В совершенствовании областей программного обеспечения, а также материальной и технической базы видится возможность успешного использования потенциала этих программ в образовательном процессе.

## Литература

1 Jones, L. The Role of Computer-Assisted Language Learning in Facilitating Effective Communication / L. Jones // *TESOL Quarterly*. – 2000. – Vol. 34, № 3. – P. 537–542.

2 Smith, J. Motivating Language Learners with Technology: The Role of Computer-Assisted Language Learning / J. Smith // *Language Learning & Technology*. – 2016. – Vol. 20, № 2. – P. 45–58.

3 Johnson, M. Using Computer Programs in English Language Teaching: Opportunities and Challenges / M. Johnson // *Journal of Education and Practice*. – 2019. – Vol. 10, № 3. – P. 102–110.

4 Brown, S. Effective Integration of Technology in English Language Teaching: Principles and Practices / S. Brown // *TESOL Journal*. – 2018. – Vol. 25, № 4. – P. 65–78.

5 Lee, C. Overcoming Obstacles to Implementing Technology in the ESL Classroom / C. Lee // *TESL Canada Journal*. – 2020. – Vol. 38, № 1. – P. 78–90.

УДК 37.091.33-028.17:811.111

*Е. Д. Свиридова*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АУДИОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Статья посвящена использованию аутентичных аудиоматериалов на уроках английского языка. Рассмотрено историческое развитие аудирования, переход к аутентичным аудиоматериалам, их положительные и отрицательные стороны, критерии выбора аудиотекста и этапы работы с аутентичным аудиотекстом.*

Аудирование как средство обучения устной речи начало рассматриваться в методике преподавания относительно недавно, в 40–50-е годы XX в., в 60-е годы как раз

началась разработка методики обучения аудированию как виду речевой деятельности. В то время был создан аудиовизуальный метод, целью которого являлось обучение устной разговорной речи, а учебный процесс происходил в форме живого общения. Восприятие лексического и грамматического материалов происходило только на слух, на основе целостных структур. Семантизация языкового материала осуществлялась с помощью наглядных средств и контекста. Применение метода стимулировало появление новейших для того времени технических средств обучения – кинофильмов, диафильмов, магнитофонов и телевизоров [1].

Однако на современном этапе происходит расширение целевого назначения аудирования как вида речевой деятельности. При помощи аудирования происходит ознакомление с культурой устного общения, получение необходимой информации для выполнения других видов деятельности как речевого, так и неречевого характера и оценивание своей готовности к речевому общению [2, с. 4]. В последнее время методисты обращаются к применению учебного аудирования с целью формирования лингвострановедческой, социолингвистической и социокультурной компетенций. В связи с этим в методике обучения аудированию активно начинают использоваться аутентичные материалы.

Под аутентичными материалами подразумеваются материалы, которые изначально не предусматривались для обучения иностранному языку и чаще всего они не адаптированы под уровень владения языком учащихся, и перед учителем стоит задача приспособить данный материал к учебным условиям.

Преимущество аутентичных материалов заключается в том, что в них содержится естественное и актуальное лексическое наполнение, грамматические формы, которые используются носителями языка. Более того, они отражают реальный быт, традиции и обычаи жителей страны изучаемого языка. При этом, однако, могут возникать проблемы с восприятием и распознаванием речи носителей языка. При рассмотрении аутентичных аудиоматериалов можно выявить, что для них характерен беглый темп речи, при котором меняется количество звуков, а также происходит опущение или редуцирование безударных звуков, и, следовательно, речь будет восприниматься иначе [3].

К аутентичным аудиоматериалам относятся песни, аудиокниги, подкасты, радиоэфир, можно также ещё отнести фильмы, диафильмы и телепередачи, однако последние имеют при себе видеоряд.

При выборе аудиотекста нужно учитывать, что его содержание должно «подталкивать» учащегося к изучению иностранного языка. Если учащийся заинтересован в том, что он прослушивает, то его психологический потенциал максимально мобилизуется: у него обостряется речевой слух, повышается интенсивность мыслительных процессов и внимание становится более целенаправленным. Если текст всё-таки слишком трудный, то учащиеся разочаровываются в себе и лишаются веры в успех. Однако же лёгкие тексты, наоборот, нежелательны, так как без элемента трудности они теряют свою актуальность и делают работу неинтересной, лишённой развивающего фактора. «Использование аутентичных аудиоматериалов способствует созданию благоприятного психологического климата в коллективе, снижает психологическую нагрузку, активизирует спонтанную речь учащихся, повышает эмоциональный тонус, оказывает психически-релаксационное воздействие, поддерживает интерес к изучению иностранного языка, что также способствует повышению групповой мотивации, которая чрезвычайно необходима для поддержания атмосферы сотворчества, влияющей в значительной степени на успехи в учении, позволяет проникнуть студентам в мир иноязычной культуры и воспитать у них чувство толерантности к её проявлениям» [4]. Следовательно, аудиотекст, отражающий интересы учащихся той или иной возрастной группы, является одним из самых эффективных средств создания мотивации к изучению иностранного языка. Помимо этого, в аутентичном аудиотексте должны присутствовать разные формы членов речи, избыточные элементы

информации, воспитательная ценность, естественность представленной нѐм ситуации и персонажей. Аутентичный аудиоматериал создаѐт у учащихся основу для развития навыков чтения, письма, монологического и диалогического высказывания [4].

Работа с аудиотекстом делится на три этапа: традиционно выделяют подготовительный, дотекстовый, или же предтекстовый этап (pre-listening), за ним следует текстовый этап (listening) и последний этап – послетекстовый (post-listening).

Первой целью предтекстового этапа является снятие языковых и смысловых трудностей за сѐт дотекстовой проработки материала в сочетании с развитием слуховой памяти и внимания. При работе с аутентичным аудиотекстом этому должно уделяться значительное внимание, так как, в отличие от обычного аудиотекста, в нѐм содержится большое количество незнакомой лексики, грамматических и звуковых явлений. Все незнакомые языковые единицы выписываются на доску с переводом и транскрипцией в том порядке, в котором они следуют в тексте. Рекомендуются выписать даты, имена собственные, географические названия, объяснить учащимся культурные особенности и особенности менталитета. Также нужно уделить внимание объяснению неизвестных грамматических конструкций. В идеале в аудиотексте их не должно содержаться, но, если они всё же присутствуют, нужно выписать целое предложение с грамматической конструкцией и дать его перевод. В целом для снятия трудностей можно также использовать картинки, схемы, план.

Вторая цель – это обеспечение предтекстовой ориентировки восприятия содержания. Типичными видами работы здесь являются следующие: обсуждение некоторых вопросов и положений, которые связаны с темой текста, однако не затрагивают его конкретного содержания, и обсуждение текста и основных его моментов на основе догадки или жизненного опыта учащихся с целью развить воображение, логическое мышление или предвосхитить содержание текста. После этого учащиеся будут заинтересованы в прослушивании текста, так как он сможет подтвердить или опровергнуть их догадки. Это могут быть вопросы о примерном содержании текста по заголовку, обсуждение незнакомой лексики и т. д. Или же, наоборот, учитель может назвать учащимся тему текста, ввести в его проблематику и после этого спросить у учащихся, что они знают о данной проблеме, основываясь на своём жизненном опыте. Также учитель может сформулировать вопросы, на которые учащиеся хотели бы получить ответ, а потом направить обсуждение в нужную сторону и спровоцировать вопросы, которые в дальнейшем будут освещены в тексте.

Третья цель – это формулировка задания на прослушивание. Только после её достижения можно приступать к прослушиванию аудиотекста. Также должна быть определена форма контроля. Обычно это предтекстовые вопросы, количество которых не должно превышать четырёх. Вопросы должны быть общими и своим содержанием должны подсказывать, они не должны требовать детального запоминания содержания текста, так как данные вопросы больше несут информацию, чем её запрашивают, обращая внимание учащихся на ключевые слова.

Вторым этапом работы с аудиотекстом является текстовый (listening): прослушивание текста с выполнением предтекстового задания общего характера. После первого прослушивания и проверки понимания по первой установке учащимся даѐтся второе задание на прослушивание. После этого также проверяется понимание. Важно помнить, что на одно прослушивание всегда даѐтся только одно задание. Каждое следующее прослушивание подразумевает наличие нового задания. На этом этапе можно предложить следующие задания: расположите в правильном порядке серии рисунков с подписями, расположите предложения в правильном порядке по мере появления в тексте, заполните пропусков и т. д.

И последним этапом является послетекстовый этап (post-listening), который направлен на понимание конкретных фактов и положений текста. Это могут быть такие виды пересказов, как пословный, дифференцировочный, избирательный и сжатый. Также могут использоваться задания на проверку понимания прослушанного текста,

такие как выбор правильного ответа из числа предложенных, утверждение правдивости или ложности вопроса, проведение дебатов, интервью, дискуссий, ролевых игр, написание писем, телеграмм, сообщений, связанных с темой прослушанного.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что аутентичные аудиоматериалы – это материалы, которые изначально не были приспособлены под образовательные цели, так как они взяты из оригинальных источников. Однако на данный момент они активно используются при обучении аудированию. Они несут в себе ряд преимуществ, таких как актуальное лексическое наполнение и грамматические конструкции, однако, с другой стороны, могут возникнуть трудности с восприятием речи носителей языка, поэтому такие материалы требуют детальной проработки со стороны учителя.

### Литература

1 Гез, Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учеб пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

2 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. 2–9.

3 Трубина, З.И. Методические особенности использования аутентичных аудиоматериалов для совершенствования фонетических навыков на уроках иностранного языка в начальной школе [Электронный ресурс] / З. И. Трубина // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2020. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osobennosti-ispolzovaniya-autentichnyh-audiomaterialov-dlya-sovershenstvovaniya-foneticheskikh-navykov-na-urokah>. – Дата доступа: 10.04.2024.

4 Быстрой, Е. Б. Формирование интереса к изучению иностранных языков в процессе использования аутентичных аудиоматериалов [Электронный ресурс] / Е. Б. Быстрая, Л. А. Белова, А. В. Слабышева, Т. В. Штыкова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-interesa-k-izucheniyu-inostrannyh-yazykov-v-protsesse-ispolzovaniya-autentichnyh-audiomaterialov>. – Дата доступа: 10.04.2024.

УДК 378.147:005.8:811'243

*Д. А. Станкевич*

### РОЛЬ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Статья посвящена проектному методу и его роли в обучении иностранному языку. Проектный метод позволяет интегрировать различные виды деятельности, делая процесс обучения более увлекательным, интересным и, как следствие, более эффективным. Использование проектного метода в обучении иностранным языкам способствует формированию страноведческой компетенции у учащихся и развитию их коммуникативных умений, а также даёт учителю возможность нестандартно подойти к урочной и внеурочной деятельности.*

Не секрет, что учение является эффективным, если оно увлекательно не только для учащихся, но и для самого учителя, который должен получать удовольствие от преподавания своего предмета. Существуют различные формы и методы, которые помогают сделать урок интересным, познавательным и незабываемым. Одним из таких методов, на наш взгляд, является проектный метод.

Что же представляет собой проектный метод в обучении иностранному языку в средней школе?

Проект на уроке иностранного языка – это комплекс действий, который учитель специально организовывает, а учащиеся самостоятельно выполняют, и который завершается созданием творческого продукта. Ценность проекта состоит в том, что в ходе его подготовки учащиеся не только самостоятельно учатся получать знания, но и приобретают опыт учебно-познавательной деятельности.

Для чего необходим проектный метод в преподавании иностранного языка и как его можно использовать с учетом специфики предмета?

Основная идея в обучении иностранному языку заключается в том, чтобы сместить акцент с разного вида заданий на активную мыслительную деятельность учащихся, которая требует для своего оформления владения определенными языковыми средствами. По этой причине на этапе творческого применения языкового материала целесообразным является использование проектного метода. Ведь только проектный метод позволяет решить эту дидактическую задачу, а значит, разнообразить уроки иностранного языка дискуссиями, дебатами, где учащиеся выполняют интересные, практико-ориентированные и доступные задания, учитывая лингвокультурные особенности страны [1, с. 39].

Е. С. Полат описала следующие характеристики проекта.

Во-первых, это работа, которую учащиеся самостоятельно планируют и реализуют и в которой речевое общение переплетается с интеллектуально эмоциональным содержанием другой деятельности (игры, плакаты, кроссенсы, выпуск буклета и др.). Таким образом, он (проект) делает возможным реализацию межпредметных связей в обучении иностранному языку (многие проекты интегративны по своей сути), способствует формированию коммуникативных умений учащихся в классе с опорой на практические виды деятельности, которые характерны для учащихся каждой возрастной группы [2, с. 67].

Во-вторых, работа над проектом представляет собой творческий процесс. Учащиеся самостоятельно или с помощью учителя ищут пути решения проблемы, которая для них является лично значимой. Таким образом, можно уверенно сказать, что у учащихся развивается креативная компетенция.

В-третьих, выполняя проект, учащиеся самостоятельно проявляют творчество, активно, а не пассивно выполняют задания учителя. Работая над проектом, все учащиеся, даже те, которые владеют языком на низком уровне и не очень активны в психологическом плане, могут проявить собственную фантазию, творчество, креативность и самостоятельность. Более того, учащиеся несут ответственность за выполнение определённой работы в рамках проекта.

В-четвертых, проект принципиально меняет функциональные обязанности учащегося и учителя. Учащийся принимает активное участие в выборе, организации и проектировании содержания обучения иностранному языку и конкретного урока; учитель же консультирует, сам участвует в играх и занятиях, а также помогает учащимся в поиске нужных источников информации, поощряет их, поддерживает непрерывную обратную связь для успешной работы учащихся над проектом.

Следовательно, можно утверждать, что работа над проектом делает процесс обучения лично ориентированным и деятельностным, повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Проектная деятельность создает условия, при которых процесс обучения иностранному языку по своим основным характеристикам становится похожим на процесс естественного овладения языком. При этом для использования проектного метода на уроках иностранного языка необходима тщательная подготовка и грамотный подход и со стороны учащихся, и со стороны учителя [3, с. 5].

Поскольку учитель обучает учащихся способам речевой деятельности, мы можем говорить о коммуникативной компетенции как одной из основных целей обучения

иностранному языку. В процессе работы над проектом коммуникативная компетенция формируется постепенно. Проектные задания не противоречат учебной программе, а, наоборот, дополняют её. Поэтому даже на начальном этапе изучения иностранного языка целесообразно использовать мини-проекты, вовлекая учеников в проектную деятельность постепенно, шаг за шагом.

Но цель обучения в школе – это не система языка, а иноязычная речевая деятельность, причем не сама по себе, а как средство межкультурного взаимодействия [4, с. 21]. При работе над проектом в центре внимания находится мысль, а язык выступает в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей.

Как известно, культура какого-либо народа существенно влияет на развитие его языка. Поэтому при выборе темы проекта чаще всего отдаётся предпочтение той, которая содержит интересный и полезный для учащихся культурный, исторический материал о стране изучаемого языка.

В процессе выполнения проектов у школьников развиваются следующие умения:

– общеучебные: умение работать с учебным пособием, со справочной литературой, со словарем, составление сообщения, выступления по теме, плана доклада и т. д.;

– специальные: умение сокращать текст и передавать его в устной форме, пользоваться двуязычным словарем, осуществлять подбор лексики в соответствии с темой, делать краткие записи по проблеме и др.;

– собственно коммуникативные умения по видам речевой деятельности, включающие речевое и неречевое поведение.

Если в традиционной системе акцент делается на усвоение готовых знаний, а само обучение происходит за счет эксплуатации памяти, то проектный метод:

– развивает интеллект ученика, его умение планировать и отслеживать последовательность выполняемых действий, усваивать знания и применять их на практике;

– знакомит школьников со страноведческой тематикой, включает учащихся в активный диалог культур;

– позволяет обучить детей умению получать знания через свою деятельность;

– ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, которая предполагает владение определенными умениями: анализа, синтеза, прогнозирования;

– творческий по самой своей сути, т. к. предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов.

Проектная деятельность помогает развивать творческие способности, формировать профессионально-значимые умения, является формой оценки в процессе непрерывного образования. Применение данного метода на уроках иностранного языка позволяет учителю сочетать все формы работы: индивидуальную, парную, групповую, коллективную. Все проекты, независимо от их типа, являются уникальными и неповторимыми в некоторой степени; помогают достигать конкретных целей; ограничены по времени и требуют координированного выполнения связанных между собой действий.

Таким образом, реализация проектного метода в образовательном процессе даёт возможность учащимся выражать свои собственные мысли и идеи, что способствует формированию высокой коммуникативности, активному включению в практическую деятельность, принятию личной ответственности за прогресс в обучении, что является актуальным на уроках иностранного языка в процессе формирования коммуникативных навыков учащихся.

## Литература

1 Копылова, В. В. Методика проектной работы на уроках английского: методическое пособие / В. В. Копылова. – Москва : Дрофа, 2006. – 93 с.

2 Полат, Е. С. 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», 2002. – 272 с.

3 Полат, Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.

4 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранному языку / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Academia, 2004. – 329 с.

**УДК 37.091.33:811'243**

*И. А. Суворов*

## **ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Данная статья посвящена использованию проблемного обучения на уроках иностранного языка в средней школе как способу активизации познавательной деятельности учащихся, развитию их творческих умений, навыков анализа, критического мышления, самостоятельности и коммуникативных навыков. Раскрывается перспективность использования проблемных заданий, в частности кейс-метода, в организации учебной деятельности по иностранному языку и их преимущество перед традиционными методами обучения.*

На сегодняшний день одним из главных принципов обучения иностранному языку в средней школе является формирование личности учащегося, способной к межкультурному общению. Указанный принцип необходимо реализовывать с учётом индивидуальных особенностей учащихся, что повышает их творческий потенциал, самостоятельность, а также активизирует их мыслительную и речемыслительную деятельность. Одним из условий реализации данного принципа является проблемность, т. е. проблемное обучение.

Проблемное обучение (англ. PBL – problem based study) – это система методов в обучении, когда учащиеся получают знания не путем заучивания и запоминания их в готовом виде, а вследствие мыслительной работы по решению проблемных заданий, построенных на основе изучаемого материала. При этом важно отметить, что проблемное обучение может использоваться как на стадии введения учебного материала, так и на стадии его закрепления на разных этапах обучения школьников.

Сущность проблемного обучения отражает следующее: учащимся предлагается проблемная ситуация и познавательная задача к ней. Ученики (при участии учителя или самостоятельно) исследуют пути и способы ее решения: строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают [1, с. 149]. Проблемной нельзя назвать задачу, которая не вызывает сложностей у ученика.

Необходимо отметить, что принцип проблемного обучения реализуется путем предоставления учащимся неоднозначной, трудноразрешимой ситуации, в которой им предстоит разобраться. Что же такое проблемная ситуация и когда она возникает?

Ситуация – это совокупность обстоятельств, побуждающих к речи в целях воздействия человека на других людей. Проблемная ситуация возникает тогда, когда не хватает известных способов решения, когда имеется противоречие между знанием и незнанием [2, с. 37].

Например:

– когда для осмысления чего-либо человеку не хватает имеющихся знаний или известных способов действия;

– когда происходит несовпадение между знаниями, которыми располагают учащиеся, и новыми требованиями;

Важно помнить, что смешение проблемного задания и проблемной ситуации недопустимо. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, но оно может к ней привести. Проблемная задача – это способ представления проблемной ситуации.

Существуют четыре возможных уровня создания проблемности в обучении:

1 Учитель может самостоятельно поставить проблему (задачу) и самостоятельно её решить, ученики слушают и ведут обсуждение.

2 Учитель задаёт проблему, ученики решают её самостоятельно, опираясь при необходимости на подсказки учителя (общее руководство педагога).

3 Ученик ставит проблему, преподаватель помогает ее решить, у ученика развивается способность самостоятельно формулировать проблему.

4 Ученик сам ставит проблему и сам ее решает. Учитель указывает на проблему: ученик должен увидеть ее самостоятельно, а, увидев, сформулировать и исследовать возможные способы ее решения [3, с. 295].

Наиболее актуальным и широко применяемым является второй уровень. На этом уровне ученики совершают наиболее полный перечень умственных действий: 1) ознакомление с проблемной ситуацией; 2) вычленение сути (учитель обозначает проблему); 3) поиск возможных путей решения проблемы; 4) доказательство предложенной учащимися гипотезы; 5) анализ предложенного решения.

Как мы видим, решение проблемы на данном уровне учащимися осуществляется самостоятельно. При этом учитель имеет возможность проследить за ходом её решения, проанализировать, насколько корректно была поставлена данная проблема им самим и как с ней справились учащиеся.

Примерами проблемных заданий могут служить учебные задачи, вопросы, практические задания и т. п.

Одним из видов проблемного задания на уроке иностранного языка может выступать кейс-метод. Кейс-метод (англ. case study) – это стратегия исследования, которая изучает явление в его реальном жизненном контексте или же приближается к реальной ситуации в экономике, бизнесе, социальной или бытовой сферах. Это техника обучения, где учащиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные пути решения и выбрать лучшие из них.

Проблемный метод, который здесь используется, характеризуется тем, что знание не даётся в готовом виде, а добывается в совместном поиске истины при построении гипотез. Лежащая в основе кейса проблема не имеет однозначного решения. Суть метода заключается в том, чтобы из большого количества предложенных вариантов выбрать самое практичное и оптимальное решение.

Выделяют различные типы и виды кейсов: иллюстративные, исследовательские, накопительные и критическо-тематические. В зависимости от структуры – структурированные, неструктурированные, первооткрывательские и пр. В зависимости от объёма – полные, сжатые, мини-кейсы [2, с. 82–83].

Наибольший интерес на уроках иностранного языка представляет иллюстративный, структурированный, сжатый или мини-кейс (ситуация). Такая ситуация обычно описывает один (или несколько случаев), чтобы показать, как она выглядит в целом. Информация, которую учитель предоставляет учащимся, должна быть чёткой, ясной и структурной. Важно с самого начала снабдить учеников всеми условиями кейса, а все дальнейшие шаги будут делать ученики. И наконец, сжатость такой ситуации позволяет не только разрешить её в рамках одного урока, но и проанализировать её как совместно с учащимися, так и отдельно учителю.

Этапы работы над кейсами:

1 Знакомство с ситуацией и её особенностями (учащимся даётся background, т. е. то, что предшествует в конечном счёте приводит к формированию проблемы).

2 Обсуждение ситуации в группе. Выделение (нахождение) проблемы, присущей данной ситуации.

- 3 Предложение возможных вариантов, выдвижение гипотез.
- 4 Анализ последствий принятого решения.
- 5 Представление решения проблемы каждой группой.
- 6 Обсуждение решений, их сравнение и выбор наилучшего решения.
- 7 Подведение итогов [4].

Ниже представлен *один из примеров возможной кейс-ситуации*:

**Topic: Environmental situation**

**Background.** The ecological situation in the world we face with nowadays has brought us to an increased awareness of the need for large eco-friendly solutions. Organizations worldwide do strive to reduce their % of carbon dioxide and protect natural resources. In this situation “GreenTech Industries” company has promised to make the ecological situation better.

**Problem.** Despite GreenTech Industries’ commitment to sustainability, the company is facing a great challenge in managing and reducing its water consumption. The manufacturing process requires a substantial amount of water, and the current strategy is not optimized to minimize water usage effectively. Excessive water consumption not merely contributes to environmental damage but also increases operational costs for the company.

This issue creates a threat to GreenTech Industries' reputation as a sustainable business and baffles its efforts to meet environmental targets and regulatory compliance. Finding a sustainable solution to reduce water consumption while maintaining operational efficiency is critical for GreenTech Industries to uphold its commitment to environmental responsibility.

**Possible solutions:**

1 Adaptation of water-saving machinery: GreenTech Industries can contribute into development of water-saving equipment, like water recycling systems, and rainwater harvesting to reduce water demand in its manufacturing process.

2 Meter the water consumption: Paying particular attention to water audits can help GreenTech Industries identify areas of excessive water usage and implement targeted measures to reduce consumption.

3 Employee training: Providing briefings with employees on water-saving practices and raising awareness about the necessity of reducing water consumption can raise the general level of citizens’ awareness of the problem (putting up banners, etc.).

4 Collaboration with suppliers: GreenTech Industries can collaborate with its suppliers to source materials and components that require less water in their production processes.

**Task.** Being a chief of GreenTech Industries company hold a meeting. Consider the pros and cons of each solution. Offer the best solution which would help to improve the ecological situation and to increase the reputation of your company.

Достоинства таких проблемных заданий заключаются в следующем: у учащихся повышается уровень знаний, умений и навыков во всех видах речевой деятельности; развиваются умения вести дискуссию, задавать вопросы, аргументировать ответы; совершенствуются аналитические навыки; развивается творческое мышление; совершенствуются навыки предъявления презентации на иностранном языке; развиваются навыки работы в команде и, наконец, – это отличный способ активизации познавательной деятельности учеников.

Из недостатков можно выделить следующее: сравнительно высокие затраты по времени, невысокий уровень контроля познавательной деятельности учащихся со стороны учителя. Проблемное обучение призвано вызывать затруднения у учеников, поэтому на осмысление проблемной ситуации и на поиски путей её решения уходит значительно больше времени, чем при традиционном обучении. Возможно, эти причины не позволяют широко применять проблемное обучение. Однако потеря времени на первых этапах проблемного метода компенсируется впоследствии, когда самостоятельное мышление учащегося разовьется в достаточной степени [1, с. 157].

Тем не менее, проблемное обучение, как стало ясно выше, является намного более эффективным по сравнению с традиционным обучением. Возможность использования

проблемного метода на всех ступенях обучения, даже с начального периода, позволяет значительно усовершенствовать навыки межкультурного общения учащихся к концу обучения. В результате уже к выпускному этапу учащиеся формируются как полноценные субъекты межкультурной коммуникации, у них развиваются качества поликультурной личности, что делает их высоко востребованными современным информационным обществом в условиях глобализации.

### Литература

1 Ситаров, В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 1. – С. 148–157.

2 Гринченко, Н. А. Современные технологии в иноязычном образовании: учебно-методическое пособие / Н. А. Гринченко, Е. Н. Меркулова. – Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2016. – 268 с.

3 Ситаров, В. А. Дидактика: учебное пособие для высших учебных заведений / В. А. Ситаров; под редакцией В. А. Слостёнина – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 416 с.

4 Титова, Н. Л. «Базисный» кейс-метод: основы и практика использования / Н. Л. Титова // Бизнес-образование. – 1999. – № 2(3). – С. 99–112.

УДК 37.091.33-028.22:811.111

*А. И. Терёхин*

### ПРИЁМЫ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ ВИДЕО НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Статья посвящена вопросам использования приёмов работы с аутентичными видеоматериалами на уроках английского языка с целью создания динамической наглядности, естественных ситуаций общения на занятиях, а также развития коммуникативной компетенции. Рассматриваются приёмы и упражнения для работы с видео, рекомендации к их применению и т. п.*

В наш век цифровых технологий мы окружены экранами. Аудиовизуальные средства вроде телепередач и интернета давно стали главными источниками информации для людей всех возрастов. Поэтому использование этих средств в обучении и их интеграция в учебный процесс актуальны как никогда, так как их использование позволяет эффективно формировать коммуникативную компетенцию учащихся, что является основной целью обучения иностранному языку в средней школе [1, с. 101].

Однако многие учителя, работая с видеоматериалами, делают это однообразно, руководствуясь одними и теми же шаблонами, или используют их как то, чем можно просто заполнить урок. Мы полагаем, что такой подход препятствует активизации учеников, делая процесс однообразным.

Активизацию в данном контексте можно определить как постоянно текущий процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стереотипной деятельности, спада и застоя в умственной работе [2, с. 32].

В связи с вышесказанным, возникает необходимость в использовании различных приемов и техник работы с видео. В работе с видео выделяют три этапа работы: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный.

Основная цель преддемонстрационного этапа – предложить ученикам задания для активизации и вовлечения в учебную деятельность. Демонстрация фильма должна сопровождаться активной учебной деятельностью зрителей, то есть обучаемых. Учащиеся могут делать заметки по ходу видеофрагмента. Задача учителя – четко сформулировать коммуникативную задачу на просмотр [3].

Существуют различные приемы, которые могут разнообразить процесс работы с видео. Ниже представлены некоторые из них:

1 Самым распространенным приемом является обычный просмотр с синхронным предъявлением звукового и зрительного рядов (*usual viewing*). Он не предполагает постановку заданий, основанных на особенностях режима просмотра. Вот некоторые из возможных заданий:

а) попросить учащихся внимательно просмотреть эпизод и найти определенную информацию (например: слова по определенной лексической теме; слова, начинающиеся с конкретной буквы и т. п.);

б) задать вопросы на понимание, на которые они должны ответить после просмотра;

в) сообщить название или тему эпизода и попросить обучаемых догадаться о том, что они услышат и увидят; после просмотра сравнить предположения с содержанием отрывка и обсудить их;

г) перед просмотром подготовить учащихся и дать перечень предметов, явлений и т. д., которые они должны найти во время просмотра;

д) после просмотра учащиеся определяют, какие из указанных предметов и явлений встречались (не встречались) в данном отрывке;

е) дать учащимся письменный текст, описывающий какую-либо сцену фильма с пробелами, которые они должны заполнить во время или после просмотра;

2 Предъявление картинки без звукового сопровождения (*picture only*). Эту технику можно применить как в начале фильма, так и во время любой из его частей. Вы должны заранее выбрать подходящий эпизод, соответствующий уровню подготовки учащихся или пройденной теме [4]:

а) выбрать эпизоды видеофильма, в которых есть короткий обмен репликами, при этом подсказкой является контекст, например: обстановка, эмоции, ситуация (даже чтение по губам); обучаемые угадывают (предсказывают) слова, а затем сопоставляют их с теми, которые они слышат во время просмотра с включенным звуком;

б) предложить учащимся написать собственный вариант сценария на основе просмотренного эпизода (эпизодов), который затем можно сопоставить с реальным звуковым рядом;

в) предложить учащимся прокомментировать эпизод в устной или письменной форме.

3 Предъявление аудиоряда без картинки (*sound only*). Это прием, обратный зрительному ряду без звука. Выберите фрагмент фильма, который насыщен информацией, благодаря чему его можно только прослушать.

На основе звукового ряда предложить учащимся высказать свои предположения о содержании эпизода, например, о месте действия, характере действия, персонажах и т. д. Это может быть осуществлено различными путями, например, последовательно реплика за репликой или кадр за кадром (эпизод за эпизодом).

4 Использование кнопки «пауза» (стоп-кадр) (*freeze frame*).

Используя кнопку «пауза» (стоп-кадр) в начале каждой реплики, предложить ученикам предсказать слова, которые встретятся в них, с последующим сопоставлением прогноза с реальными словами действующих лиц.

Останавливая видеозапись в ключевых моментах («самых интересных местах») сюжета, можно спросить, о чём шла речь до остановки или попросить спрогнозировать что будет дальше, например: задать вопросы на внимательность или вопросы творческой направленности, например:

– Что у персонажа в кармане (сумке)?

– Что о персонаже говорит его одежда, комната и т. д.?

– Какая за окном погода?

Более продвинутая версия предыдущего упражнения: попросить обучаемых определить мысли и чувства персонажей по мимике, позам, текущей ситуации и др.

Обратим внимание, что эффективность работы возрастает, если разбить учащихся на группы. Каждой группе даётся одна и та же картинка, здание или вопрос. В результате класс видит несколько версий, что эффективно повышает атмосферу креативности в классе.

5 Показ отрывков (эпизодов) видеofilmа вперемешку (scrambled viewing).

Перемешать отрывки фильма между собой и предложить учащимся ответить, что уже случилось или случится, а затем расположить отрывки в наиболее вероятной или правильной последовательности.

6 Раздельный просмотр (jigsaw-viewing).

Делим учеников на две группы, первая смотрит эпизод без аудиоряда; вторая – слушает фонограмму без зрительного ряда, затем группы объединяются и сравнивают, что у них получилось, пробуя составить цельную картину. После этого смотрят ещё раз, дополняют или исправляют свои ответы.

Можно предложить учащимся задания, основывающиеся на использовании приема «информационный разрыв» (information gap).

В заключение отметим, что аутентичные видеоматериалы могут стать хорошим подспорьем в обучении иностранному языку, так как, без сомнения, обладают достаточной наглядностью и интерактивностью, чтобы заинтересовать учеников. А различные приемы не только позволят в полной мере раскрыть потенциал уроков с видео, но и сделают урок увлекательнее, превратив его в захватывающую игру, которая замотивирует учащихся и повысит эффективность урока.

## Литература

1 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ : Издательство «Астрель». – 2008. – 272 с.

2 Каляда, Ю. З. Использование видеоматериалов в целях активизации познавательной деятельности учащихся на уроках английского языка / Ю. З. Каляда // *Замежные мовы*. – 2015. – № 1. – С. 32–41.

3 Infourok [Electronic resource]. – Mode of access: <https://infourok.ru/metodicheskie-materiali-uchastnika-uchitel-goda-3978174.html>. – Date of access: 07.04.2024.

4 Максимова, Н. Е. Приемы работы с видеofilmом на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Н. Е. Максимова. – Режим доступа: [https://www.sosh6maykop.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=627:obobshchenie-tselostnogo-pedagogicheskogo-opyta-raboty-uchitelya-anglijskogo-yazyka-maksimovoj-n-e-po-teme-priemy-raboty-s-videofilmom-na-urokakh-anglijskogo-yazyka&catid=105&Itemid=154](https://www.sosh6maykop.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=627:obobshchenie-tselostnogo-pedagogicheskogo-opyta-raboty-uchitelya-anglijskogo-yazyka-maksimovoj-n-e-po-teme-priemy-raboty-s-videofilmom-na-urokakh-anglijskogo-yazyka&catid=105&Itemid=154). – Дата доступа: 07.04.2024

УДК 811.111'42:070:796.912

*А. М. Целуева*

### АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО СПОРТИВНОГО КОММЕНТАРИЯ О ФИГУРНОМ КАТАНИИ

*Представленная работа базируется на рассмотрении аксиологических параметров жанра спортивного дискурса – спортивного комментария. Автором проводится*

*разграничение лингвистических средств выражения позитивной и негативной оценочной ситуации в контексте двух уровней: лексического и синтаксического. Кроме этого, анализируются аспекты интенсификации и деинтенсификации как позитивной, так и негативной видов оценки.*

Спортивный дискурс – одна из наиболее многогранных составляющих актуальной аксиологической действительности, т. к. включает в себя целый спектр достижений: индивидуальные, групповые, национальные. Более частное его ответвление, спортивный дискурс о фигурном катании, иллюстрирует подобную закономерность: в границах данного вида спорта фигурируют как индивидуальные (одиночное катание), так и коллективные (парное катание, танцы на льду, синхронное катание), а также национальные (командные турниры, где призовые места присуждаются конкретным странам по результатам выступления представителей всех видов фигурного катания) виды спортивной деятельности. Подобный аспект и порождает широкую разновидность аксиологических параметров указанного дискурса. Как считает Е. А. Литинская, аксиологическая уникалия такого дискурса – дихотомичность его природы (сосуществование полярных аспектов: спорт в политике – спорт вне политики, спорт как коллективная деятельность – спорт как индивидуальная деятельность) [1, с. 9].

**Актуальность** проведения настоящего исследования обоснована тем, что и положительный, и негативный оценочный компоненты – значимые элементы коммуникации, соединяющие разрозненные части информации, выражающие индивидуальную оценку говорящего и определяющие успешность процесса межличностного общения. Знание лингвистических особенностей экспликации таких компонентов в спортивном комментарии поможет уменьшить количество коммуникативных неудач между специалистом и аудиторией, а также улучшить процесс осуществления такой профессиональной деятельности.

В качестве **фактического материала** выступает выборка позитивно- и негативно-оценочных высказываний, записанных в результате анализа речи англоговорящих спортивных комментаторов, осуществляющих свою деятельность в процесс проведения Чемпионата Мира 2016 года (женское одиночное катание), Чемпионата Мира 2018 года (женское одиночное катание), Чемпионата Мира 2023 года (мужское одиночное катание) и Олимпийских Игр 2018 годы (мужское одиночное, женское одиночное).

Отданное нами предпочтение указанному дискурсивному жанру при отборе фактического материала для последующего анализа аксиологических параметров спортивного дискурса обоснуем тем, что именно устная речь, в отличие от письменной, наиболее четко демонстрирует эмоциональную составляющую конкретной коммуникативной ситуации, отношение говорящего к происходящему в действительности посредством модификации темпа и ритма речи, «игры» с интонационными характеристиками высказывания и т. д. Подобный факт, с одной стороны, облегчает процесс анализа, с другой – делает его более подробным и разносторонним.

С учетом вышеобозначенной актуальности работы, описанного фактического материала, а также мотивации выбора конкретного жанра дискурсивной практики перейдем непосредственно к **обсуждению результатов**, которые представим несколькими блоками лингвистических маркеров аксиологических параметров:

**А. Лексический уровень** (позитивно-оценочные и негативно-оценочные высказывания становятся таковыми благодаря использованию в процессе коммуникации лексических единиц, репрезентированных различными частями речи). Рассмотрение указанного уровня начнем с примера “*Quad axel – excellent – World Championships’ first one ever highest value jump*”, который представляет собой позитивно-оценочное высказывание, положительная направленность которого выражена использованием прилагательного *excellent*. Данное прилагательное направлено сразу на два тематических блока предложения: выра-

жает отношение комментирующего специалиста к качеству исполнения прыжкового элемента, а также к тому факту, что данный прыжок был исполнен в контексте Чемпионата Мира впервые за всю историю проведения соревнований. Фактически аналогичную ситуацию можно проследить и в отрывке “*It’s his final spin, it’s an incredible jumping display*”, где положительная оценка – прилагательное *incredible*, относящееся, однако, не к двум компонентам предложения, а лишь к исполненным в процессе выступления прыжкам. Интересно также выражение “*A beautiful combination spin, too*”, где наблюдается уже описанное на двух предыдущих примерах выражение позитивного оценивания путем использования прилагательного (в конкретном случае – *beautiful*). Уникальность приведенного предложения заключается в использовании наречия “*too*” в финальной позиции. С его помощью комментатор напоминает зрителям, что это не единичный прекрасно исполненный элемент, а и до него присутствовали технически корректные элементы.

Отметим также возможность интенсификации и деинтенсификации как позитивно-, так и негативно-оценочных компонентов. Продемонстрируем утверждение фразой “*She’s so artistic, so emotional, but a bit sloppy and that shows her weakness compared to her team-mate Medvedeva*”. Во-первых, предложение изначально необычно в силу присутствия как позитивной (наречие + прилагательное “*so artistic, so emotional*”), так и негативной оценки (наречие + прилагательное “*a bit sloppy*”). Усиление положительного значения происходит за счет модификации прилагательных *artistic, emotional* наречием *so*, а также последовательным, ничем не разрываемым расположением подобных конструкций. Таким образом, можно говорить о двухэтапном типе интенсификации позитивно-оценочного ядра высказывания. Снижение негативно-оценочной части высказывания репрезентировано стоящим в препозиции к прилагательному *sloppy* наречием *bit*, деинтенсифицирующим отрицательную коннотацию прилагательного. Укажем также еще одну особенность: рассматривая оба компонента (негативный и позитивный), можно заметить, что целостный негативный компонент выступает средством деинтенсификации двух предшествующих ему позитивных. Начиная построение предложения, комментатор акцентирует внимание аудитории на положительных аспектах поведения спортсмена, однако завершается это же предложение уточнением недостатков, что и снижает общий градус похвалы.

Кроме прилагательных в целях выражения оценивания на лексическом уровне могут быть использованы имена существительные, как в примере “*We are talking a prodigious talent, but watch out his step-sequence, because I think it’s so much fun*”. Приведенное предложение, однако, наиболее релевантно рассматривать в границах двух уровней: лексического, который мы описываем в данный момент, и синтаксического, расположенного в пункте Б. «Лексическая часть» представлена существительным *talent*, в препозиции к которому располагается прилагательное *prodigious*. Созданное такими единицами семантическое целое по своим стилистическим характеристикам является простым эпитетом. Использование эпитета в речи – интенсификатор положительного компонента оценки, т. к. его часть, выраженная прилагательным, усиливает значение, заключенное в существительном. В целях сохранения целостности рассматриваемого предложения проанализируем его «синтаксическую часть», не перенося ее в следующий пункт. Компонент “*I think it’s so much fun*” – сочетание разноуровневых средств, выражающее положительную эмоциональную оценку комментатора. Наблюдается, однако, небольшой нюанс: вводная предикативная единица “*I think*”, расположенная перед указанным компонентом, придает такой единице синтаксиса субъективный характер и деинтенсифицирует ее окраску. Так, сформулируем следующую мысль: использование вводных компонентов представляет собой средство экспликации приблизительной оценки и, соответственно, является средством снижения позитивного настроения. Вероятно, при осуществлении спортивного комментирования использование таких единиц может наблюдаться при наличии определенных сомнений у специалиста как касательно мнения работающего параллельно с ним комментатора (при парном комментировании), так и видений аудитории.

Систематизируя все рассмотренные особенности выражения позитивно- и негативно-оценочных ситуаций, укажем, что, например, отмеченное использование прилагательных можно объяснить непосредственным лексико-грамматическим значением данной части речи – какое-либо качество. Подобная особенность семантики позволяет как нельзя лучше эксплицировать абсолютно различные степени качества описываемого (обсуждаемого в контексте коммуникативной ситуации) феномена с наделением их разной степенью эмоциональной окрашенности (в зависимости как от характеристик личности говорящего, так и от его желания в конкретный момент речи). Кроме этого, как утверждают некоторые исследователи, наблюдаемое в границах данного частеречного класса соотношение двух денотативных компонентов (признаковый и оценочный) и одного коннотативного (семантический) позволяет данным единицам морфологической системы успешно функционировать фактически во всех существующих дискурсивных практиках [2].

В дополнение к прилагательным на лексическом уровне аксиологических параметров спортивного комментария нами было описано использование существительных. Подчеркнем некоторую особенность использования данной части речи в качестве позитивно- или негативно-оценочного маркера: кроме изолированного, единичного, являющегося аксиологическим центром всего высказывания внедрения единицы, она также может быть дополнена другими частями речи. Указанное изолированное функционирование встречается в моментах, когда сама по себе лексема, выраженная именем существительным, в своем семантическом ядре несет оценочную функцию. В менее семантически очевидных случаях комментирующий специалист уточняет необходимое ему значение единицы путем ее модификации другими частями речи (например, прилагательными). В таких случаях стоит также говорить о том, что такие «сложные» номинативные элементы с точки зрения стилистики являются метафорами, эпитетами, сравнениями и др.

**Б. Синтаксический уровень** (сочетание ряда разноуровневых средств для общего выражения оценки, функционирование средств лексического уровня в составе синтаксических конструкций). Один из частных примеров рассматриваемого уровня был описан в границах пункта А в силу его включенности в предложение, где также прослеживается и чисто лексический способ выражения положительно-оценочного суждения. Кроме этого, на таком уровне существует тенденция к использованию восклицательных экспрессивных эллиптических предложений как, например: *What an outstanding short programme! What a skate! What a magnificently done loop!* В целом предложения такого типа являются обыденной формой экспликации позитивных эмоций во многих социальных ситуациях общения.

В *завершающей части* исследования представим наиболее ключевые выводы. Во-первых, лингвистические аксиологические маркеры спортивного дискурса (конкретнее – спортивного комментария, являющегося одним из его жанров) могут быть эксплицированы на таких уровнях, как лексический и синтаксический. Уровень лексики представлен либо единичным использованием частей речи (прилагательные, существительные), либо модификацией одной части речи другой (прилагательное в препозиции к существительному, наречие в препозиции к прилагательному). В некоторых случаях подобные сочетания становятся стилистическими фигурами (метафоры, эпитеты) и, как следствие, усиливают общее семантическое значение единиц. В целом вопросы усиления (как и снижения) положительной и негативной оценки – явление довольно распространенное. Подобные процессы также могут характеризоваться осуществлением в несколько этапов (интенсификация положительно-оценочного значения за счет модификации одной части речи другой, затем размещение аналогичных конструкций друг за другом; деинтенсификация негативно-оценочного значения за счет модификации одной части речи другой, затем расположение этой конструкции в постпозиции к предыдущим положительным единицам, что снижает интенсивность их значения). Уровень синтак-

сиса, в сравнении с лексическим, не столь разнообразно выражен: нами отмечалось лишь функционирование восклицательных экспрессивных эллиптических предложений, а также аспект деинтенсификации значения, связанный с использованием вводных предикативных конструкций.

### Литература

1 Литинская, Е. А. Аксиология спорта высших достижений в современном обществе: автореф. дис... канд. филос. наук: 09.00.11 / Е. А. Литинская; Моск. гос. техн. ун-т им. Н. Э. Баумана. – Москва, 2013. – 25 с.

2 Ağçam, R. A. Corpus-based Study on Evaluation Adjectives in Academic English [Electronic resource] / R. A. Ağçam. – Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/283165274\\_A\\_Corpus-based\\_Study\\_on\\_Evaluation\\_Adjectives\\_in\\_Academic\\_English](https://www.researchgate.net/publication/283165274_A_Corpus-based_Study_on_Evaluation_Adjectives_in_Academic_English). – Date of access: 31. 03. 2024.

УДК 37.091.212.2:004.4'272\*MyTestX

*О. В. Шатило*

### ПРЕИМУЩЕСТВА ЭЛЕКТРОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОГРАММЫ MYTESTX

*Статья посвящена преимуществам электронного тестирования. В ней рассматриваются особенности проведения электронного тестирования, правила его структурирования, а также особенности применения на примере программы MyTestX. Использование электронного тестирования на уроках иностранного языка не только оптимизирует процесс обучения и контроля, но и стимулирует активность и познавательный интерес учащихся.*

Вопросом повышения мотивации, сохранения и развития у учащихся интереса к предмету «Иностранный язык» уделяется большое внимание как в психологии, так и в методике обучения. На сегодняшний день изучение иностранного языка является актуальным в связи с проведением в учебных заведениях мероприятий по культурному обмену с участием носителей иностранных языков, возможностью выезда учащихся в зарубежные страны, общей интенсивностью социально-культурного обмена между странами в глобальном мире. Одним из факторов, стимулирующих мотивацию учащихся, является тестирование. Проверка знаний, приобретаемых учащимися, а также умения и навыки являются одной из важных составляющих процесса обучения. Одно из условий модернизации процесса обучения – разработка системы контроля, которая позволит объективно и точно оценить полученные знания учащихся, выявляя их неуспеваемость по определенным аспектам и обусловить способы их устранения.

В современном обществе всеобщий доступ к техническим устройствам, особенно смартфонам, стал неотъемлемой частью повседневной жизни. Эти устройства стали главным средством коммуникации и информационного обмена, что обуславливает значительную долю времени, затрачиваемую каждым пользователем на взаимодействие с ними. В настоящее время в интернете можно найти любую информацию. Например, онлайн-уроки и электронные тесты значительно облегчают учебный процесс.

Компьютерное тестирование предоставляет возможность объединять текстовую, графическую, звуковую и видеoinформацию в тестовых заданиях, а также полностью

автоматизировать процесс контроля. Оно обеспечивает быструю обработку информации, оперативную обратную связь для испытуемых и учителей, повышает мотивацию учащихся за счет элемента игры, экономит время и упрощает создание и хранение тестов. Компьютер помогает сохранять и редактировать тестовые задания, а также регистрировать и подготавливать тестируемых к выполнению заданий, включая предоставление инструкций и тренировок.

Следующим шагом является проведение компьютерного тестирования. Основной проблемой этого этапа является продолжительность процесса. Поэтому важно включить в программу для тестирования функции, которые отображают, учитывают и контролируют использованное и оставшееся у испытуемого время.

Для начала тестирования необходимо, чтобы испытуемый указал свой идентификационный номер, полученный при регистрации. Затем ему предоставляется тест с заданиями и инструкциями по их выполнению.

Завершение тестирования может быть добровольным (по желанию испытуемого с разрешения инструктора по мере выполнения заданий) или принудительным (по истечении отведенного времени).

Если тест не имеет четкой структуры или деления на категории, то допускается выполнение заданий в произвольном порядке. В противном случае компьютерная программа не позволит пропустить задания или вернуться к ним.

После выполнения заданий наступает этап обработки ответов и подсчета баллов. Обработка может быть локальной, удаленной, формальной, экспертной, оперативной или отложенной в зависимости от методов анализа [1, с. 5].

Использование компьютера позволяет проводить статистический анализ информации, собирать данные об участниках тестирования и оценивать качество тестовых материалов. Анализ включает выбор объекта статистического анализа, распределение результатов, построение графиков и сравнение результатов тестирования [2, с. 153].

И. А. Рапопорт, И. А. Цаттурова, Э. А. Штульман, С. И. Воскерчян считают, что «тест представляет собой краткосрочное, технически простое испытание, которое проводится в одинаковых для всех условиях и имеет форму такой задачи, решение которой является количественным и дает показатель степени развития известной на данный момент функции у испытуемого» [3, с. 28]. Компьютерное обеспечение оказывает значительное влияние на содержание тестовых заданий и способы реализации модели, такие как использование звукового сопровождения или подключение к Интернету для проведения тестирования в режиме реального времени.

Программы для тестирования по иностранному языку могут быть линейными или разветвленными. Линейная программа предусматривает одно направление работы независимо от ответа учащихся, в то время как разветвленная программа предоставляет дополнительные объяснения и вопросы для помощи. Существуют также комбинированные программы, сочетающие в себе линейные и разветвленные участки, обеспечивая гибкость контроля и адаптацию к индивидуальным потребностям обучающихся.

Компьютерное тестирование по иностранному языку имеет свои особенности, требующие использования мультимедийных технологий для максимальной эффективности, таких как графика, анимация, видеоизображения и ссылки на документы. Использование компьютерной дидактической наглядности может повысить продуктивность программ и мотивацию студентов к изучению иностранного языка [4, с. 8].

Программа *MyTestX* является наиболее удобным инструментом, который широко используется преподавателями. Она включает в себя редактор тестов, модуль тестирования, журнал результатов и автономные тесты. Основным преимуществом *MyTestX* является возможность работы с восьмью типами заданий, включая открытые и закрытые форматы. *MyTestX* предоставляет возможность использования теста как в электронном виде на персональных компьютерах, так и на бумажном носителе для различных вариантов контроля знаний учащихся [5, с. 80]. Модуль тестирования доступен как для учителей,

так и для учеников, позволяет проходить тесты и просматривать результаты. С помощью программы *MyTestX* можно организовать и провести тестирование и экзамены в различных образовательных учреждениях (вузы, колледжи, школы) как для оценки уровня знаний по разным учебным дисциплинам, так и для обучения. *MyTestX* позволяет установить обратную связь с учеником, способствует накоплению оценок [6, с. 98]. Программа была разработана в 2003 году А. С. Башлаковым и прошла долгий путь развития от простой оболочки для проведения простых тестов до мощного и удобного комплекса программ. *MyTestX* доступна к бесплатному скачиванию и апробированию. Однако программа является условно-бесплатной и предоставляет испытательный период в 30 дней. Если вы хотите продолжить использование программы, вам необходимо приобрести лицензию. Можно проводить тестирование и не имея подключения к сети. Программа постоянно модернизируется, учитывая нужды многих пользователей.

Тесты, составленные в рамках данной программы, позволяют проверить в первую очередь сформированность у учащихся лексических навыков, поскольку именно лексика является основным строительным материалом нашей речи.

Таким образом, компьютерное тестирование является одной из современных форм контроля, которая не только систематизирует и упрощает времязатратную часть работы с помощью различных программных средств, но и способствует эффективному контролю навыков и умений учащихся.

## Литература

- 1 Антропова, М. В. Педагогика : учебник / М. В. Антропова. – Москва : Просвещение, 2008. – 176 с.
- 2 Андреев, А. Б. Компьютерное тестирование: системный подход к оценке качества знаний студентов / А. Б. Андреев. – Москва : Педагогика, 2001. – 164 с.
- 3 Нардюжев, В.И. Модели и алгоритмы информационно-вычислительной системы компьютерного тестирования / В. И. Нардюжев, И. В. Нардюжев. – Москва : Прометей, 2000. – 145 с.
- 4 Слизков, Ю. А. О функциональных критериях / Ю. А. Слизков // Актуальные вопросы контроля при обучении иностранным языкам в средней школе: сб. научных трудов НИИ школ / под ред. В. А. Слободчикова. – Москва : Изд-во НИИ школ МП РСФСР, 1986. – С. 6–18.
- 5 Горовая, Т. Ю. Современные системы компьютерного тестирования: аналитический обзор / Т. Ю. Горовая // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 1. – С. 79–81.
- 6 Кабанова, Т. А. Тестирование в современном образовании : учебное пособие / Т. А. Кабанова, В. А. Новикова. – Москва : Высшая школа, 2010. – 384 с.

УДК 821.161.3-1/-4\*А.Вярцінскі

*К. С. Афанасенка*

**ГЕРОЙ-ПРАМЕТАЙ У МАСТАЦКАЙ СІСТЭМЕ  
АНАТОЛЯ ВЯРЦІНСКАГА**

*Мэтай артыкула з'яўляецца асэнсаванне на матэрыяле літаратурнай спадчыны А. Вярцінскага адметнасцей стварэння героя-праметэя. Аўтар увасабляе архетыповы вобраз Праметэя як праз аўтапсіхалагічнага, так і праз ролевых герояў – чалавека (мужчыну і жанчыну) і праз нежывую істоту. У сваіх творах А. Вярцінскі ў апазіцыю “праметэям” уводзіць так званых “непраметэяў”, якія з'яўляюцца супрацьлегласцю першым. Робіцца выснова пра гуманістычны характар героя-праметэя і пра прыцып непраціўлення злу гвалтам, але пры гэтым захавання прыцыпу актыўнага добра пры ўвасабленні паэтам гэтага вобраза.*

Паэзія Анатоля Вярцінскага вылучаецца падкрэсленай гуманістычнай скіраванасцю, любоўю да чалавека, што яскрава адбілася праз адметныя рысы, якімі надзелены героі яго вершаў і паэм. У мастацкай літаратуры вобраз чалавека, або істоты, якая яго замяняе, называецца па-рознаму, у залежнасці ад роду літаратуры. Калі характарызаваць герояў паэзіі А. Вярцінскага, то найбольш слушна будзе выкарыстаць паняцце “лірычны герой”. Па словах В. Рагойшы, гэтае паняцце “<...> (часам – вобраз паэта, лірычнае «я») – умоўны тэрмін, якім абазначаюць вобраз, што ўзнікае ў свядомасці чытача ў выніку знаёмства з лірычнай творчасцю таго ці іншага паэта. Лірык выяўляе ў вершах свае думкі і пачуцці, настроі і перажыванні, свае адносіны да з'яў і падзей навакольнай рэчаіснасці. Але формы гэтага выяўлення могуць быць розныя, падчас нечаканья” [1, с. 48]. У адносінах да асобы пісьменніка лірычны герой, нават набліжаны да яго, якога прынята называць аўтапсіхалагічным, захоўвае сваю самастойнасць. У творах А. Вярцінскага лірычны герой таксама знаходзіцца ў цеснай сувязі з аўтарам, але не атаясамліваецца з ім. У паэта ёсць і героі ролевыя, але яны, як і аўтапсіхалагічныя, нясуць найперш гуманістычную ідэю.

Адвечныя тэмы – чалавек і грамадства, жыццё і смерць, любоў і нянавісць, неахопнасць жыцця і нязменнасць у пошуках ідэалу – А. Вярцінскі асэнсоўвае з пункту гледжання сучаснага чалавека. Нягледзячы на тое, што пісьменнік у сваіх паэтычных творах нярэдка выкарыстоўвае старажытнагрэчаскія міфы як першааснову, чытачы бачаць архетыповыя вобразы Праметэяў і іх антыподаў, увасобленых у сучасных рэаліях. Утрапёнасць і самаахвярнасць герояў, іх жыццесцвярджальная сіла, сцвярджае А. Вярцінскі, – у тым галоўным пачуцці, якое дазваляе ім ствараць у імя добра.

Імкненне да ідэалу можна заўважыць ва светаўспрыманні творцаў Рэнэсансу (эпохі гуманізму), якія асабліваю ўвагу надавалі апяванню прыгажосці чалавечай душы. Антычны вобраз Праметэя выступае архетыпам самаахвярнай любові і ўвасабляе лепшыя здабыткі чалавечага розуму. Нездарма гэты вобраз з'яўляецца ў творчасці такіх знакамітых асоб, як Гётэ, Вальтэр, Камю, Байран і інш. А. Вярцінскаму, як і яго папярэднікам, вобраз Праметэя дапамагае асэнсаваць ідэю духоўнай свабоды і ўнутранай гармоніі чалавечай асобы. Выратавальны агонь – гэта агонь любові нябеснай ці зямной, якая перамагае ўсе бедствы і нягоды: хваробы, смерць, цемру, страх, эгаізм, – а таксама надае сэнс чалавечаму існаванню на зямлі. Ахвярнасць і заўсёдная гатоўнасць

Праметэя адказаць любоўю на агрэсію ў “Варыяцыях на тэму «Гэфест – друг Праметэя»” А. Вярцінскага спачатку можа падацца гіпербалізаванай, нават абсурднай:

“Арол піць будзе кроў тваю!”

“Арла таго я палюблю...”

“Святла пазбаўлю, асляплю!”

“А я змрок вечны палюблю...” [2].

Тлумачэнне такой інтэрпрэтацыі паэтам вобраза Праметэя падае В. Русілка: “Размова ідзе не аб пасіўнасці, не аб непрымальнай безабаронасці перад сіламі зла, а, наадварот, аб усёперамагаючай сіле любові. Гэтым трактоўка вобраза адрозніваецца ад класічнай і, у прыватнасці, ад канцэпцыі Чалавека ў Э. Межэлайціса, аўтара цэлай тэорыі праметэізму як актыўнага добра” [3, с. 14]. У аснове філасофіі героя А. Вярцінскага – прыныцп непраціўлення злу гвалтам. Характары як Праметэя, так і Гэфеста, які з-за сваіх хваляванняў і нерашучасці здраджвае сябру, для А. Вярцінскага не толькі міфалагічныя, але і рэальныя, у нечым нагадваюць нацыянальныя, беларускія.

Герой у разуменні пісьменніка не той, хто сам сябе адчувае ружовенькм бязгрэшнікам і клапоціцца за свой ці нечы святы арэол. Гераізм не бывае пасіўным. Пасіўнымі бываюць толькі сарамлівасць і баязлівасць. Герой паэта ўсім сэрцам перажывае за лёс свайго народа, усёй планеты. Ён не толькі спачувае людзям, але і разумее сваю адказнасць за тое, што будзе сёння, заўтра і далёка ў будучыні.

Многіх, здавалася б, непадобных, герояў лірыкі паэта аб’ядноўвае менавіта імкненне самаахвярна служыць людзям. Да такой катэгорыі належаць вобразы маці, вясковых жанчын увогуле, удзельнікаў Вялікай Айчынай вайны і, нарэшце, міфалагічных персанажаў Праметэя і Спартака (паэмы “Дажынкі” і “Начны бераг”, “Варыяцыі на тэму «Гэфест – друг Праметэя»”, вершы “Поезд справядлівасці”, “Да герояў” і інш.). Светланосны пачатак – агульная рыса ў характарах гэтых, на першы погляд непадобных, персанажаў. Паводле перакананняў паэта, менавіта ён вызначае сапраўдную сутнасць асобы.

Разам з тым А. Вярцінскі настойліва і бескампрамісна дзеліць людзей на “праметэяў” і “непраметэяў”. Да апошніх паэт адносіць зайздроснікаў, мяшчан, Гэфеста і хунвэйбінаў – бяздушных ваяўнічых (вершы “Непраметэі”, “Хунвэйбіны”, “Аклян і лужына”, “Пра воўка памоўка” і інш.). Яны ўяўляюць сабой згустак цемры, якому, аднак, не дазволена перамагчы святло і дабро. Кожная эпоха, на думку пісьменніка, спараджала як сваіх “праметэяў”, так і сваіх “непраметэяў”, якія часцей за ўсё ўступалі ў бескампрамісную і жорсткую барацьбу:

А мы... мы не лезем на ражон,  
тым больш – на ражон небяспечны.

А мы свае пальчыкі беражом,  
баімся іх апеч мы.

Мы прыкавалі моцна сябе  
да скалы уласнага страху.

І не арол нашу печань дзяўбе,  
а верабей з суседняга даху.

Звычайны, шэранькі верабей,  
якому ўсё роўна чым пажывіцца –  
мякінай,

кывёй,

рудой вадзіцай, –

абы чырыкаць было весялей... [4, с. 85]

(верш «Непраметэі»)

У 70-я годы XX стагоддзя А. Вярцінскім была напісана паэма “Начны бераг”, прысвечаная такім важным філасофскім праблемам, як чалавек і прырода, сэнс жыцця і мэта творчасці. Твор насычаны жывапіснымі малюнкамі гомельскага парка, хаця пейзажнай

лірыкі ў творчасці паэта ў цэлым вельмі мала. Галоўным героем у паэме з’яўляецца рака Сож, апісанню якой прысвечана большая частка твора. Сэнсавобраз сонца тут А. Вярцінскі ўзвёў да праметэеўскага архетыпу. Як піша В. Русілка, “сонца тут – сімвал актыўнага альтруізму, што ратуе Сусвет ад цемры і бруду, і адначасова – сімвал розуму, рацыянальнага пачатку, які арганізуе гарманічнае існаванне прыроды” [3, с. 14]. Як бачым, да герояў паэзіі А. Вярцінскага, якія суадносяцца з архетыпам Праметэя, належаць не толькі людзі або жывыя істоты, але і неадушаўлёныя прадметы, прыродныя з’явы, касмічныя целы. Даволі ярка вобраз сонца ў такой трактоўцы паўстае ў наступным урыўку паэмы:

Ды справа ўсё-такі не ў ім,  
а справа ў гэтым светлым цудзе,  
якое сонцам завуць людзі,  
якое робіць вёсны з зім,  
дзень з ночы і вясёлку з хмары,  
якое свеціць зноў для нас,  
не патрабуючы ў адказ  
ні ўзнагароды, ні ахвяры.  
Нам сонца, думаў я далей,  
дае высокі ўзор служэння,  
велікадушнага свячэння... [4, с. 178]

Як было адзначана вышэй, са шматлікіх пресанажаў, якія ўтрымліваюць у сабе рысы “праметэеўскага” характару, можна вылучыць вобраз маці ці вясковай жанчыны. Адным з такіх паказальных персанажаў стала Аксіння з паэмы “Дажынкi”. Г. Пашкоў адзначае, што “Аксіння з паэмы А. Вярцінскага «Дажынкi» таксама належыць да племя Праметэяў, хаця і не зрабіла нічога, каб пра яе загаварыў свет. Ды што там свет... Занядужыла, дык ніхто не спагадаў: ні брыгадзір, ні ўчотчык, ні нават блізкі ёй чалавек. А цётка ўсё жыццё здабывала і дарыла людзям жыццядайныя іскры таго самага Праметэевага агню – сеяла жыта і жала” [5, с. 7]. Гераізм Аксінні народны, ён ціхі, нетаропкі, але дзейсны і настойлівы. Яна на працягу ўсяго жыцця аддавала сваю працу людзям.

Такім чынам, вобраз героя-праметэя ў творчасці А. Вярцінскага мае гуманістычную скіраванасць, з’яўляецца ўвасабленнем самаахвярнай любові і ўтрымлівае ў сабе лепшыя здабыткі чалавечага. Праметэеўскімі рысамі паэт надзяляе як аўтапсіхалагічных, так і ролевых герояў. Адрозненне трактоўкі архетыповага вобраза А. Вярцінскім палягае ў прынцыпе непраціўлення злу гвалтам, але пры гэтым захавання прынцыпу актыўнага добра. Адметнасцю з’яўляецца і наданне гэтаму герою рыс нацыянальнага беларускага характару. Вобраз Праметэя дае пісьменніку магчымасць асэнсаваць ідэю духоўнай свабоды і ўнутранай гармоніі чалавечай асобы. А. Вярцінскі бескампрамісна дзеліць герояў на “праметэяў” і “непраметэяў”, якія хоць і дзейнічаюць у аднолькавых абставінах, але з’яўляюцца супрацьлеглымі па сваёй прыродзе. Вобраз-архетып Праметэя можа рэалізавацца не толькі праз герояў-мужчын ці жанчын, але і праз неадушаўлёныя істоты (касічныя целы).

## Літаратура

1 Рагойша, В. П. Паэтычны слоўнік / Вячаслаў Рагойша. – Мінск : Бел. навука, 2004. – 576 с.

2 Вярцінскі, А. З’яўленне [Электронны рэсурс] / А. Вярцінскі. – Рэжым доступу: <https://rv-blr.com/literature/show/3743/>. – Дата доступу: 27.12.2023.

3 Русілка, В. Паэтычныя ўрокі чалавечнасці / Вольга Русілка // А. Вярцінскі, Творы. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 2009. – С. 5–20.

4 Вярцінскі, Анатоль. Выбраныя творы / Анатоль Вярцінскі; уклад., камент. А. Вярцінскага. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 2009. – 528 с.

5 Пашкоў, Г. Песня Праметэям / Г. Пашкоў // Беларусь. – 1981. – № 11. – С. 7.

К. В. Бусева

## БЕЛАРУСКАМОЎНЫЯ ЁСТАЎКІ Ё “ШЛЯХЦЦЫ ЗАВАЛЬНІ” ЯНА БАРШЧЭЎСКАГА: КЛАСІФІКАЦЫЯ І ФУНКЦЫІ

*Мэта даследавання – вызначыць прыроду і функцыі беларускамоўных уставак у творы “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях” Я. Баршчэўскага. Аўтар на падставе зробленай класіфікацыі і аналізу яе тэкставых складнікаў прыходзіць да высновы, што пададзеныя курсівам словы, словазлучэнні і рэплікі дапамагаюць спасцігнуць “космас беларуса”, папулярызаваць нацыянальны фальклор і міфалогію, а таксама маюць відавочны “адкладзены эфект”, прызначаны для сучаснага чытача, на які, магчыма, аўтар і не разлічваў.*

Кніга “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях” выдадзена Янам Баршчэўскім у 1844–1846 гадах у чатырох тамах. Структурна твор складаецца з трыццаці васьмі частак, у якія ўваходзяць апавяданні-прыпавесці, устаўныя навелы, лірычныя адступленні і рэмінісцэнцыі, звязаныя асобай слухача і каментатара гісторый пана Завальні. Пісьменнік імкнецца дагукацца да сваіх землякоў, паказаць, наколькі цікавыя беларускі фальклор і міфалогія, якая можа параўноўвацца з антычнай па сваёй каштоўнасці, што традыцыі беларусаў не скапіяваныя з іншых культур, а ўнікальныя, свае. Я. Баршчэўскі імкнецца данесці да шляхты, якой адрасаваны твор, што той, хто адцураўся ад уласных традыцый, не зможа зразумець філасофію і дух свайго народа. У святле сказанага вышэй паўстае пытанне: калі твор адрасаваны беларусам, чаму ён напісаны не па-беларуску? Адказ, здаецца, ляжыць на паверхні: тагачасныя сяляне ў пераважнай большасці былі непісьменныя, а шляхта размаўляла па-польску. Сам Я. Баршчэўскі тлумачыць: “Не кожны чытач зразумее беларускую мову, дык гэтыя народныя апавяданні, якія пачуў я з вуснаў простага люду, вырашыў (наколькі змагу) у даслоўным перакладзе напісаць па-польску” [1, с. 26]. Таму твор і напісаны на польскай мове для адукаваных беларусаў.

У “Шляхціцы Завальні”, аднак, ёсць словы і рэплікі, напісаныя нашай роднай мовай. У беларускіх перакладах яны заўсёды падаюцца курсівам. П. Васючэнка зазначае: “Уласна ж беларуская мова, вылучаная ў перакладзе курсівам, складае цэлы тэкст унутры тэксту; тут фальклорны матэрыял (песні, прыказкі, выслоўі), простая мова персанажаў, нават гутаркі. Беларуская мова з’яўляецца тады, калі тэкст даводзіць сваю антыкніжную, аўтэнтчную прыроду” [2, с. 23–24]. Паспрабуем класіфікаваць іх паводле **крытэрыяў зместу і формы**. Паводле зместу ў творы можна вылучыць некалькі груп беларускамоўных уставак: уласнабеларускія каштоўнасці і традыцыі, фальклорна-міфалагічныя вобразы, рэчы сялянскага ці шляхецкага побыту, часцей ежа і трукі, народныя музычныя інструменты, назвы пасад і прафесій. Паводле формы падачы матэрыялу вылучаюцца асобныя словы (часцей назвы), лірыка (песні), рэплікі і дыялогі, фразеалагізмы і прымаўкі або прыказкі.

Разгледзім прапанаваную намі класіфікацыю на прыкладах. Ужо ў “Нарысе Паўночнае Беларусі” – уступнай частцы – пісьменнік уводзіць словы, якія суадносяцца з нацыянальнымі каштоўнасцямі, указваюць на велічнае мінулае нашых земляў, пра якое неабходна памятаць кожнаму беларусу (“*Княжа волат*” [1, с. 13], “*Магіла Княжа – памятнае месца*” [1, с. 14]). Таксама Я. Баршчэўскі ўжывае ўнікальныя мясцовыя назвы: “За Палатою, на шырокай раўніне, як люстэрка, адбівае сонечнае святло невялічкая пляма вады, якая завецца «*Валоваю азёрынаю*»” [1, с. 91]; “*Камень Зміёвы*” [1, с. 52] – велізарны камень, лічылася, што гэта ператвораны ў камень цмок – адметная істота беларускай міфалогіі. На беларускай мове падаюцца і дзве назвы міфалагічных кветак: *разрыў-трава* і *пералёт-трава*. Паводле ўяўленняў нашых продкаў, разрыў можа дзівосна ўздзейнічаць на жалеза, вызваляць вязняў, разрываючы замкі, ланцугі і кайданы; “калі

каса натрапіць на яе на лузе ў час сенакосу, дык расколецца на некалькі частак” [1, с. 18]. Пералёт-трава, або лютучая зёлка, таксама ўвасабляе ідэю свабоды, бо “мае здольнасць пераносіцца з месца на месца” [1, с. 18].

Сярод фальклорна-міфалагічных вобразаў у апавяданні “Полацак” у беларускамоўным варыянце пададзены слова “вадзянік”. Паводле старадаўніх павер’яў, гэта дух вады, уладар пэўнага вадаёму і жывых істот у ім. Цікава, аднак, што ні ваўкалак, ні русалка не падаюцца курсівам, хаця гэта даволі распаўсюджаныя вобразы ў творчасці пісьменніка.

Я. Баршчэўскі выкарыстоўвае і беларускія назвы традыцыйных святаў, абрадаў і гульняў. Так, ён узгадвае “Цярэшку” [1, с. 37] “Жаніцьба Цярэшкі” – гэта калядная гульня для нежанатых маладых людзей. У даўніну гульня мела сакральнае значэнне. Яна з’яўлялася рэпетыцыяй вясельных абрадаў (маладыя людзі выбіралі сабе пару, жартоўна “жаніліся”). Нярэдка пары, якія складваліся ў час гульні, потым сапраўды браліся шлюбам. Адна з песняў, што ўзгадваецца ў творы – “Цярэшкі біда стала, з кім яго жына спала...”, яе спяваюць госці ў першым апавяданні.

Нельга абмінуць і важнае беларускае свята, якое таксама ўпамінаецца ўжо ва ўступнай частцы твора – Купалле: “Купальня”, “Купала” [1, с. 16] – дзень летняга сонцастаяння. Апавядальнік кажа пра гэтае свята, што “сонца грае штогод 24 чэрвеня” [1, с. 16], і ўзгадвае не толькі кветку папараці, але і малавядомае сёння беларускае павер’е, што дрэвы на Купалле могуць пераходзіць з месца на месца.

Да разраду традыцый далучым і прымхі. Да прыкладу, “залом у жыце” [1, с. 58]. Слова “залом” сустракаецца і ў апавяданні “Белая сарока”: “Тады было шмат заломаў у жыце” [1, с. 191]. На слых гэтае слова ўжо гучыць як нешта нядобрае, але што разумелі пад ім нашы продкі? Залом – пук збытаных, заламаных ці завязаных вузлом жытніх сцяблоў на ніве, травы на сенажаці, які прымхлівыя людзі лічылі закляццем “ліхадзея” – знахара, чараўніка, злога чалавека.

Сярод побытавых дэталей на беларускай мове вылучаюцца трункі, да прыкладу, “палёнка” [1, с. 223] – назва беларускага напою, які робяць з палёнай гарэлкі, журавін і мёду. Сустракаецца ў апавяданні “Цыган Базыль”.

Калі гаварыць пра вялікія беларускамоўныя ўстаўкі ў творы “Шляхціц Завальня”, то жанрава часцей за ўсё гэта песні. У беларусаў ёсць уласны духавы музычны інструмент – дуда. Я. Баршчэўскі гаворыць пра сумны характар традыцыйных народных песень беларусаў і прыводзіць прыклады журботных песень плакальшчыц:

*Слава тебе, Хрыстэ цару,  
Што мой муж на цмэнтару,  
І бяды позбылася,  
І гарэлкі напілася* [1, с. 15].

Або таксама:

*Калі ж тая серада прашла,  
Як не еўшы на прыгон пашла,  
Весь дзень жала, ня лянілася,  
Злому войту пакланілася  
А цяпер жа ні а чом тужыць,  
І вайт п’яны у карчме ляжыць* [1, с. 15].

Купальныя песні, звязаныя з абрадавымі дзеяннямі і міфалагічным сэнсам свята, таксама ўводзяцца Я. Баршчэўскім у тэкст. Напрыклад, працытаваная ніжэй лірычная песня на тэму каханьня:

*Іван да Мар’я,  
На гарэ купальня,  
Гдзе Іван купаўся,  
Бераг калыхаўся;  
Гдзе Мар’я купалась,  
Трава расцілалась* [1, с. 17].

Гэтая песня, зрэшты, як і іншыя выкарыстаныя Я. Баршчэўскім у творы (“*Вясельная песня сіраціне*”, “*Не будзем жыці...*”, “*Кошка Цяліцу забіла...*”), поўняцца сумам і тугою і адлюстроўваюць, на думку пісьменніка, менталітэт беларуса. Думаецца, з гэтай мэтай ужываюцца і беларускія прыказкі, прымаўкі і фразеалагізмы (“*Добра дурню: як паслаў, так і выспаўся*” [1, с. 46]; “*Няўчом кошка хвост свой лізала // Аж яна цябе ў госці чакала*” [1, с. 26]; “*А ты, – кажэ, – праўдзівы панскі лакей: сам нізкі, лоб слізкі, нос плоскі толькі што тарэлкі лізаць*” [1, с. 114]; “*Вот ужэ страх так страх, аж мароз па скуру падзіраець*” [1, с. 29]; “*за дурною галавою і нагам няма спакою*” [1, с. 145] і інш.).

Дыялогавыя фразы сялян, рыбакоў, парабкаў і “чэлядзі” таксама падаюцца па-беларуску:

*“Гаспадар, гаспадар! Атчыні вароты, пусці нас хоць пагрэцца, саўсем прастылі. Барані Бог, гэткая бурная ноч”* [1, с. 144].

*“Гэтай басні прыпомныць не можна, дужа цяжкая”* [1, с. 21].

*“Нам гэтай басні ня выўчыцца, усё што-то ні па-нашэму, тут нічаго ні прыпомніш”* [1, с. 22].

Адна з функцый увядзення такіх дыялогаў – следаванне жыццёвай праўдзе, перадача гаворкі простых людзей без скажэнняў. Пісьменнік імкнецца паказаць усю аўтэнтычнасць беларусаў-сялян і іх непадобнасць да шляхты, укладаючы ў іх вусны словы на роднай мове, у той час як шляхта ў творы гаворыць па-польску.

Прататыпам пляменніка Завальні ў творы з’яўляецца сам Ян Баршчэўскі. У пачатку твора ён, як сапраўдны інтэлігент, студэнт Полацкай езуіцкай калегіі (акадэміі), расказвае дзядзьку пра антычную культуру і старажытнагрэчаскія міфы. Але замест захопленых водгукаў апавядальнік сустракае толькі непаразуменне.

Зусім іншая рэакцыя Завальні на аповеды яго выпадковых гасцей. З кожнай гісторыяй, з кожным дыялогам просты люд раскрываецца перад Янкам (і перад чытачом) больш глыбока. Рыбак Родзька, пан Сівоха, сляпы Францішак – усе гэтыя героі ўвасабляюць лепшыя якасці беларускага народа (мудрасць, гасціннасць, набожнасць, любоў да роднага краю) не менш за Завальню. Яны валодаюць глыбокай мудрасцю, якую Янка-інтэлігент здолее зразумець толькі тады, калі гляне на рэчаіснасць з іншага пункта погляду. Пасля развітання Янкі з дзядзькам Завальнем можна заўважыць, як змяніліся адносіны апавядальніка да простых людзей: ён спачувае простым людзям і захапляецца беларускім фальклорам.

Такім чынам, твор “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях” Я. Баршчэўскага з’яўляецца крыніцай разнастайнага матэрыялу для літаратуразнаўцаў, лінгвістаў і фалькларыстаў. Гэта твор, у якім раскрываецца “космас беларуса” – ад паказу яго менталітэту да эканамічнага стану. Менавіта беларускамоўныя ўстаўкі, пададзеныя курсівам, дазваляюць дакладна перадаць акрэсленае вышэй кола праблем. Праз узгадванне беларускіх атрыбутаў – святаў, песняў, прадметаў культуры і побыту – аўтар падкрэслівае ўласную прыналежнасць да беларускай культуры, паказвае прыклад жывой народнай гаворкі праз дыялогі, песні, імкнецца зацікавіць чытача. Гэта важная праца тоіць у сабе яшчэ шмат патаемных скарбаў, якія маюць “адкладзены эффект” і прызначаны для сучаснага чытача.

## Літаратура

1 Баршчэўскі, Я. Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях / Ян Баршчэўскі: уклад., пер. з польскае мовы мовы і камент. М. Хаустовіча. – Мінск : Маст. літ., 1990. – 383 с.

2 Васючэнка, П. Адлюстраванні першавора / П. Васючэнка. – Мінск : І. П. Логвінаў, 2004. – 142 с.

А. С. Бык

## УСТОЙЧИВЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ С КОМПОНЕНТОМ *ПОРОГ* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Статья посвящена описанию мифологических представлений о пороге в русской картине мира. Анализ семантики устойчивых выражений со словом «порог» в русском языке позволяет сделать вывод о том, что в основу сочетаний были положены мифологические понятия, связанные с различного рода обрядностью. На значение выражений повлияли понимание порога как границы между миром живых и миром мертвых, свадебные и семейные обряды, а также представления о благополучии дома.*

Дохристианские верования славянских народов отразились на лексической и фразеологической системе славянских языков. Фразеологизмы, пословицы и поговорки, имеющие мифологическую основу, являются неотъемлемой частью языковой культуры славян, отражая их особенности, ценности и общие представления. Этим и определяется актуальность данного исследования.

Еще с ранних лет мы часто слышим, что через порог нельзя здороваться, передавать вещи и долго задерживаться на пороге. Всему этому есть явное объяснение.

Порог представляет собой символическую границу между безопасным собственным жилищем и опасным внешним миром, границу между миром живых и миром мертвых. «Семантика порога, разделяющего пространство на свое и чужое, обусловлена его местонахождением на выходе из помещения: проходящие люди приносят, уносят или разносят в разные стороны благополучие, удачу либо болезнь, сглаз» [1, с. 173].

Подобные представления отразились в следующих фразеологических оборотах:

*Не появляться на **порог** (разг.).* Не приходите в чей-либо дом.

*Старшие поразъехались и уже на порог не появляются. Анфиса замуж вышла и тоже норовит со двора* (С. Бабаевский).

***С порога.*** Сразу же после прихода в дом, не обдумывая долго.

*Если бы кто-нибудь... с порога взглянул на них, то непременно заключил бы, что они сидят и миролюбиво разговаривают* (Ф. Достоевский).

***На пороге** (разг.).* В период, непосредственно предшествующий чему-либо.

*– Василий открыл собрание. – Товарищи! – сказал он. Весна на пороге!* (Г. Николаева).

***У порога** (разг.).* То же, что ***на пороге***.

*Одинокая, нелепая, безрадостная молодость стояла у порога* (С. Довлатов).

*Споткнуться **на пороге** (разг.).* Совершить ошибку, промах в самом начале какого-либо дела.

*«Уж непременно споткнется на пороге», – добавляет сестра.* (З. Масленикова).

*Указать **порог** – семь дорог.* Выгнать, прогнать кого-либо.

*Я ему про вас наговорил, он с вами побранился – и теперь вы имеете полное право ему указать порог...* (М. Ю. Лермонтов).

***За порогом** (быть, находиться и т.п.), **за порог** (ступить, уйти и т.п.).* Быть, находиться вне чего-либо, уйти откуда-либо.

*Но только что г. Погочаев за порог, как я вспомнил, что у нас есть актриса, прямо подходящая к этой роли* (А. Островский).

***До порога** [стыд, память].* О чем-либо непродолжительном, неглубоком, быстро проходящем.

*Уж и точно девичий стыд до порога, а преступила – и забыла* (Л. Н. Толстой).

Считалось, что порог является местом пребывания умерших душ. Ранее существовал обычай: прах усопшего хоронили под порогом, так как считали, что нельзя выносить душу умершего родственника за пределы семейного пространства, за пределы жилья. Именно поэтому сформировалась примета, в соответствии с которой запрещалось стоять на пороге и долго на нем задерживаться, чтобы не тревожить почивших родных. Такие представления отражаются в пословицах, представленных в словаре В. И. Даля «Пословицы русского народа» [4]:

*На пороге не стоят. Через порог руки не подают;  
Остановился на пороге, как пень на дороге;  
Через порог ничего не принимать – будет ссора;  
Через порог не здороваться, не беседовать;  
Лучше подать через порог, чем стоять у порога;  
Наказанным умом до порога жить, а переступишь, не купишь;  
Всякая встреча из дому на пороге, на крыльце, на мосту – нехороша;  
Что ни порог, то и запинка;  
Язык за порогом оставил;  
Чужой ум до порога. Чужой ум не попутчик;  
Убогий за порогом стоит.*

Традиция хоронить хозяев жилища у порога после принятия христианства стала уходить в прошлое. Умерших начали хоронить на кладбище, однако порог не утратил свою сакральную роль и продолжал являться проводником между мирами.

На пороге проводили различные обряды: били порог веником, чтобы прогнать чужого домового; рубили старый веник, чтобы прогнать беду и болезни; провозглашали заговоры. «При выносе покойного из дома стучали гробом (или его крышкой) о порог три раза, чтобы умерший попрощался с домом» [1, с. 175]. Данные представления отразились в следующем фразеологизме:

*Обивать (околачивать, отаптывать) пороги (прост.).* Беспреданно ходить куда-либо (как правило – безрезультатно) [2, с. 523].

*К январю мы остались без фуража... Сколько мы с Калиной Ивановичем не обивали порогов в продовольственных канцеляриях, все было напрасно* (А. Макаренко).

Ребёнок-сирота в день похорон отца или матери должен был, сидя на пороге, съесть кусок хлеба, чтобы не тосковать по усопшим родственникам и не испытывать страх.

Порог имел сакральное значение и при свадебных обрядах. Родители должны были встречать молодых с хлебом и солью, а невеста у порога должна просить разрешение у матери жениха называть ее «свекровью». При выходе из дома молодая не должна касаться порога, именно поэтому ее выносят на руках. Невеста при отправлении к венцу должна кланяться каждой части дома, приговаривая: «Порогу, порогу! Я по тебе ходила, ножками топтала, – прости мне – я больше не буду» [1, с. 174].

Существует устойчивое выражение *кричать пороги* [2, с. 523]. Означает свадебный обычай, при котором жених одаривает подруг невесты.

Беременной женщине запрещалось долго задерживаться на пороге, чтобы не мешать младенцу во время родов. После рождения на порог стелили кожух, на который укладывали младенца, чтобы дитя выросло красивым, здоровым и богатым. «У поляков отец клал крещеного младенца на порог и слегка бил прутиком, чтобы ребенок слушался родителей» [1, с. 175]. Мифологические представления о семейных обрядах проявились в сочетаниях:

*Побереги, бог, мужа вдоль и поперек, а я без него ни за порог;  
Отец за порог – дети за пирог;  
купают детей из решета на пороге, от призору;  
Мужнин грех за порогом остается, а жена все домой несет* [4].

С порогом связывались представления о благополучии дома. Заходить в дом нужно было правой ногой. «При покупке скотину вводили в новое хозяйство особым образом: следили, чтобы животные переступили через порог правой ногой» [1, с. 176]. Представления о благополучии дома отразились в пословицах:

*Коса в пороге охраняет от злых людей;  
Добро в дом носи, а сор на пороге оставь;  
Порог поскребла да пирог испекла;  
Если на ночь выкинуть сор из избы, за порог, то скотина будетдохнуть;  
Избушку мети, а сор под порог клади;  
Сорока под порогом, и кошка умылась, а в доме ни мучицы, ни крупичицы;  
Бабе дорога – от печи до порога;  
Не было сороки, а гости у порога;  
Вешний ледок, что чужой избы порог [4].*

Исходя из всего вышесказанного, необходимо сделать вывод о том, что в основе устойчивых выражений с компонентом порог лежат древние мифологические убеждения, связанные с обрядами и пониманием порога как перехода из «безопасного» места в «опасное».

### Литература

- 1 Толстой, Н. И. Славянские древности. Этнолингвистический словарь : в 5 томах / под общей ред. Н. И. Толстого. – Т. 4. – Москва : Международные отношения, 2009. – 655 с.
- 2 Мокиенко, В. М. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – Москва : ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – 784 с.
- 3 Тихонов, А. Н. Фразеологический словарь современного русского литературного языка : в 2 т. / А. Н. Тихонов, А. В. Королькова, А. Г. Ломов. – Москва : Флинта, Наука, 2004. – Т. 2. – 832 с.
- 4 Даль, В. И. Пословицы русского народа [Электронный ресурс] / В. И. Даль. – Режим доступа: <https://vdahl.ru/word/порог/> – Дата доступа: 13.04.2024.

УДК 811'367.3'42

*Е. А. Воронич*

### ДИСКУРСИВНАЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ОБРАЗНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИЕЙ ЗНАЧЕНИЯ СУЩЕСТВОВАНИЯ

*На основе анализа корпусной статистики предложений, представляющих образные семантические модели со значением существования, установлено, что наиболее регулярно такие предложения употребляются в бытийном, массово-информационном и бытовом видах дискурса. Персональный тип дискурса в наибольшей степени открыт для использования метафорических моделей.*

Основным компонентом, который придает русскому глагольному предложению значение бытия, является глагол. При распределении глагольных предложений со значением бытия по группам учитывается тематический тип бытийного глагола. Так, предложения, представляющие семантические модели со значением бытия, в экспериментальном синтаксическом словаре под редакцией Л. Г. Бабенко подразделяются на следующие типы: предложения со значением начальной фазы бытия, существования, предложения со значением существования и предложения со значением прекращения бытия [1].

Значение данных предложений может формироваться на основе как прямых, так и переносных значений предикатных лексем. Возникновение образных моделей обусловлено метафоризацией глагола, происходящей по причине его многократного употребления в новых контекстуальных условиях. Предложения, представляющие образные семантические модели со значением бытия, фиксируются в различных типах дискурса.

Лингвист В. Е. Чернявская определяет «дискурс» через понятие текста «в неразрывной связи с ситуативным контекстом: в совокупности с социальными, культурно-историческими, идеологическими, психологическими и др. факторами, с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом, обуславливающим особую – ту, а не иную – упорядоченность языковых единиц разного уровня при воплощении в тексте» [2, с. 230].

Так, специфика типа дискурса обусловлена социально-речевой ситуацией, в которой тот или иной текст должен быть воспроизведен в письменной или устной форме. Для каждого типа дискурса характерна определенная лексика. Из этого следует, что метафорическая семантика бытийных глаголов и их сочетаемостные способности могут также являться одним из показателей отнесенности текста к тому или иному типу дискурса.

В настоящей статье на основе данных, приведенных в НКРЯ [3], предпринимается попытка определить, в каких типах дискурса наиболее регулярно встречаются предложения, представляющие образные семантические модели со значением существования. В определении типа дискурса мы будем опираться на классификацию, предложенную российским исследователем В. И. Карасиком [4].

В. И. Карасик выделяет два основных типа дискурса – персональный (личностно-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный). В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве внутреннего мира, во втором – как представитель определенной общественной группы, выполняющий роль, предписываемую ему коммуникативной ситуацией [4, с. 193].

В персональном типе дискурса В. И. Карасик выделяет две основные разновидности: бытовой и бытийный дискурс (художественное, философское и мифологическое постижение мира) [4, с. 193].

В настоящее время классификации видов второго типа дискурса – институционального – весьма неоднородны. Наиболее полной видится классификация, в которой выделяются следующие типы статусно-ориентированного дискурса: политический, юридический, военный, педагогический, научный, административный, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, сценический, массово-информационный [4, с. 194].

Итак, среди предложений, представляющих образные семантические модели со значением *существования*, в словаре Л. Г. Бабенко выделяются следующие группы: предложения, отображающие ситуацию *собственно бытия*; предложения, отображающие ситуацию *осуществления события*; предложения, отображающие ситуацию *бытия-существования в определенном времени и пространстве*.

Группа глаголов, имеющих метафорическое значение *собственно бытия*, будет рассматриваться на примере глагола *теплиться*. Наиболее высокая частота совместной встречаемости данного глагола (в спрягаемой форме) в значении '*слабо, еле заметно проявляться, быть едва заметным (о чувствах, настроении и т. п.)*' [5, с. 1316] наблюдается с существительным *надежда* (в форме единственного или множественного числа), выступающим в роли грамматического субъекта (145 фиксаций в 136 текстах).

*Кроме того, если на протяжении стольких лет у него еще не пропало желание тщетно оббивать пороги этих приемных – значит в нем еще **теплится** призрачная надежда на счастье* [Мария Гринёва. Дом счастья // «Менестрель», 2015] [3].

Сочетание *надежда теплится* (в т. ч. в других изменяемых формах) имеет следующие сферы функционирования: художественная сфера – 64 текста, публицистика – 47 текстов, бытовая сфера – 20 текстов, другие сферы – менее 5 текстов. Наиболее регу-

лярно данное сочетание слов наблюдается в текстах, принадлежащих к следующим жанрам: роман – 27 текстов, дневник, записные книжки – 22 текста, повесть – 22 текста, мемуары – 16 текстов, рассказ – 15 текстов, статья – 15 текстов, очерк – 8 текстов.

Следовательно, предложения, отображающие ситуацию *собственно бытия*, наиболее регулярно фиксируются в *бытийном*, *массово-информационном*, и *бытовом* видах дискурса. Преобладает персональный (лично-ориентированный) тип дискурса.

Глаголы, имеющие метафорическое значение *осуществления события*, будут рассмотрены на примере слова *привалить*. Наиболее часто данный глагол, находясь в спрягаемой форме и выступая в значении '*наступить, возникнуть*' [5, с. 970–971], встречается в сочетании с существительным *счастье*, выступающим в роли грамматического субъекта (88 фиксаций в 83 текстах).

*Эко счастье привалило; да я столько родясь и не видывал; да я на них всех свиней со бела света выкуплю; да я, слышь ты, то сделаю, что все затрубят: в здешнем-де околотке и житье одним свиньям* [Д. И. Фонвизин. Недоросль (1782)] [3].

Сочетание *счастье привалило* (в т. ч. в других изменяемых формах) отмечается в следующих сферах коммуникации: художественная сфера – 67 текстов, публицистика – 12 текстов, другие – менее 5 текстов. Наиболее регулярно данное сочетание слов встречается в текстах, принадлежащих к следующим жанрам: роман – 22 текста, повесть – 19 текстов, рассказ – 17 текстов, мемуары – 6 текстов.

Предложения, отображающие ситуацию *осуществления события*, наиболее регулярно фиксируются в *бытийном* и *массово-информационном* видах дискурса. Количественно преобладающим является персональный (лично-ориентированный) тип дискурса.

Группа глаголов, имеющих образное значение *бытия-существования в определенном времени и пространстве*, будет рассматриваться на примере глагола *вращаться*. Наиболее высокая частота совместной встречаемости данного глагола (в спрягаемой форме) в значении '*постоянно, часто бывать в каком-л. обществе, среде*' [5, с. 157] наблюдается с существительным *человек*, выступающим в роли субъекта в форме именительного падежа единственного или множественного числа (9 фиксаций в 9 текстах).

*«...Красота предметов и окружающей среды, в которой человек вращается, воспитывает у него чувство вкуса, а вместе с тем личную дисциплинированность...»* [Л. А. Кассиль. Дело вкуса (1964)] (3).

Употребление сочетания *человек (люди) вращается(ются)* (в т. ч. в других изменяемых формах) наблюдается в следующих сферах коммуникации: публицистика – 6 текстов, художественная сфера и др. – менее 5 текстов. Наиболее регулярно данное сочетание слов встречается в дневниках, записных книжках – 3 текста, в других жанрах – 1–2 текста.

Предложения, отображающие ситуацию *бытия-существования в определенном времени и пространстве*, наиболее регулярно фиксируются в *массово-информационном* виде дискурса. Следовательно, преобладающим типом дискурса является институциональный (статусно-ориентированный).

Таким образом, на основе данных НКРЯ установлено, что предложения, представляющие образные семантические модели со значением *существования*, наиболее регулярно фиксируются в *бытийном*, *массово-информационном* и *бытовом* видах дискурса. В *массово-информационном* виде дискурса фиксируются все типы предложений, представляющих образные семантические модели со значением *существования*. В *бытийном* виде дискурса представлены предложения, отображающие ситуации *собственно бытия* и *осуществления события*. В *бытовом* виде дискурса преобладают предложения, отображающие ситуацию *собственно бытия*. Численно преобладает количество образных семантических моделей, репрезентирующих значение *существования*, в текстах художественной сферы функционирования. Следовательно, персональный (лично-ориентированный) тип дискурса является в наибольшей степени открытым для использования метафорических моделей.

## Литература

- 1 Русские глагольные предложения: Экспериментальный синтаксический словарь ; под общ. ред. Л. Г. Бабенко. – Москва : Флинта : Наука, 2002. – 464 с.
- 2 Чернявская, В. Е. От анализа текста к анализу дискурса // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспект исследования : сб. научн. тр. – Рязань : РГПУ им. С. А. Есенина, 2002. – С. 230–232.
- 3 Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>. – Дата доступа: 18.04.2024.
- 4 Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография [Электронный ресурс] / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с. – Режим доступа : [file:///C:/Users/Asus/Downloads/Karasik\\_v\\_i\\_yazykovoy\\_krug\\_lichnost\\_kont.pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/Karasik_v_i_yazykovoy_krug_lichnost_kont.pdf). – Дата доступа: 19.04.2024.
- 5 Большой толковый словарь русского языка: [БТС : А–Я] / Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед. ; сост., гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 2000. – 1536 с.

УДК 811.161.3'42'371:398.91(=161.3):612.391

*Н. А. Гайдук*

### ОБОБЩЕННЫЕ ЗНАЧЕНИЯ БЕЛОРУССКИХ ПАРЕМИЙ О ГОЛОДЕ

*Объектом анализа являются белорусские пословицы о голоде. Выявлено пять ключевых логем, раскрывающих отношение носителей обыденного сознания к чувству голода, описаны лексические средства, активно используемые для объективации народных представлений о голоде. Установлено, что голод не определяется как безотносительное зло, хотя в большей части пословиц и говорится о негативном влиянии голода на человека.*

Пословица не простое изречение. Она выражает мнение народа. В пословице заключена оценка разнообразных жизненных ситуаций, выражаемая, как правило, не прямо, а иносказательно. «Пословица – коротенькая притча; сама же она говорит, что “голая речь не пословица”. Это – суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности, – отмечает собиратель русских пословичных изречений В. И. Даль. – Пословица – обиняк, с приложением к делу, понятый и принятый всеми» [1, с. 10–11].

Известно, что паремии отражают явления действительности, наблюдаемые людьми с древних времен и поэтому ставшие частью коллективного опыта народа; отражают не фрагмент действительности, а переосмысленное понятие о фактах реального мира. Все значения паремий связаны с человеком, его восприятием мира и отношением к действительности.

В центре нашего исследовательского внимания белорусские пословицы о голоде, представленные в двухтомном тематическом словаре М. Я. Гринблата «Прыказкі і прымаўкі» [2]. Пословицы о голоде в словаре М. Я. Гринблата включены в очень объемный по составу тематический блок «Харчаванне». Значительное количество пословиц о еде в белорусском паремийнике – явление закономерное. В результате сопоставительного изучения разноязычных пословиц исследователь Е. В. Ничипорчик приходит к выводу о том, что пища представляет одну из доминантных ценностей в европейских паремийно-логических картинах мира [3, с. 324–325]. Примечательно, что в белорусском паремий-

нике в сопоставлении с русским, немецким и итальянским, по наблюдениям этого же исследователя, значительно больший удельный вес в структуре тематического объединения паремий о еде составляют пословицы о голоде [3, с. 165].

Корпус пословиц о голоде выявлялся нами с опорой на наличие в структуре словичного выражения компонентов *голад*, *галодны* (*Голад не цётка*; *Голад – найлепшы кухар*; *Галодны і гнілой бульбіне рад*; *Галодны кум і рэдзьку хрум* и т. д.), а также компонентов, называющих продукты питания, отсутствие которых символизирует голодную жизнь (*Без капусты жываты пусты*; *Усё забудзеш, калі хлеба не здабудзеш*; *Худа жыць пры бязлесіцы, а яшчэ хужы пры бяхлебіцы*).

Наблюдения показали, что основные мысли о голоде могут быть сведены к пяти обобщенным значениям (логемам):

– Голод – это зло (*Голад астрэй мечы*; *Голад і лжэць і крадзець*; *Голад і лгар і злодзей*; *Голад гоніць на холад*). Необходимо отметить, что это зло не щадит никого, и избежать его оказывается практически невозможно: *Голад не цешча, з дому не вывезеш*; *Худа жыць пры бязлесіцы, а яшчэ хужы пры бяхлебіцы*. Голод приносит людям физические страдания, чаще всего связанные с недостатками сна: *Галоднага вока і сон не бярэ*; *Хто галодны спаць лажыцца, таму будуць старцы сніцца*; *Галоднаму цыганы сняцца, Галоднаму не сніцца, калі хлеб сніцца*; *Чалавек галодны да нічога не згодны (не годны)*; *Галодны як шалёны: то кладзе паклоны, то праклёны*.

– Голод заставляет думать только о еде (*Галоднаму і ў галаву нішто не ідзе*; *Галоднаму хлеб на уме*; *Што каму на уме, а галоднаму хлеб*; *Галоднай куме хлеб на уме*; *Што па тэй чэсці, калі нечага есці*). Отметим, что компонент «хлеб» в данных паремических выражениях реализуется в широком метонимическом значении – ‘пища’.

– Голод вынуждает человека принимать в пищу и нечто несъедобное, питаться некалорийными / малопригодными для еды продуктами (*Галодны і гнілой бульбіне рад*; *З’ясі і кісялёвых выжымак, як будзеш галодны*; *Пячоной рэдзькі з’ясі, калі выгаладаешся*; *Галоднаму Фядоту і шчаўе ў ахвоту*; *Галодны кум і рэдзьку хрум*; *Галоднаму ўсё смакуе*; *На галодны зуб усё смачна*; *У голад і нішчымнае смачна есці*). Значение мучительного воздействия голода на человека в наибольшей степени интенсифицировано в пословицах, в которых говорится о желании человека употребить в пищу что-либо несъедобное: *Галодны з’еў бы каня з капытамі*; *Галоднаму і жук мяса*; *Хоць воўна, абы кішка поўна*; *Сагнешся ў сук, з’ясі і саломы пук*; *З гора, з бяды пад’еў лебяды*.

– Голод является следствием праздного образа жизни (*Жыць весела, да есць нечага*; *Не піўшы, не еўшы, скачы ашалеўшы*; *Песні – хоць трэсні, а кушаць нечага*; *І танцуе, і грае, толькі есці не мае*; *Пой песні, хоць трэсні, але есці не забывай*).

– Голод – это добро (*Няма лепшае навукі, як голад*; *Голад – найлепшы кухар*; *Хлеб дае рогі, а голад ногі*). Как видим, голод не только оказывает негативное влияние на человека, но и учит его быть деятельным, ценить то, что есть в данный момент.

Интересно проследить, слова каких лексико-тематических групп активно используются продуцентами белорусских пословиц для объективации представлений о голоде. Наблюдения показывают, что это такие категории слов:

– Наименования людей, используемые в метафорическом значении: *цётка*, *дзядзіна*, *брат*, *лжэць*, *лгар*, *злодзей*.

– Наименования продуктов питания: *бульба*, *картофля*, *хлеб*, *капуста*, *рэдзька* (*Хто бульбы не з’еў, той галодны чалавек*; *Галодны і гнілой бульбіне рад*; *Калі картофля ёсць, то мужыку не пост*; *Галоднаму хлеб на ўме*; *Усё забудзеш, калі хлеба не здабудзеш*; *Хлеб і вада – няма галада*; *Без капусты жываты пусты*; *Луста да капуста – не будзець у жываце пуста*).

– Наименования частей тела: *галава вока*, *жывот*, *зуб / зубы* (*Галоднаму і ў галаву нішто не ідзе*; *Хоць сабачына, было б вока не бачыла*; *Галоднага вока і сон не бярэ*; *Без капусты жываты пусты*; *Луста да капуста – не будзець у жываце пуста*) *На галодны*

зуб усё смачна). Наиболее частотна в составе пословиц о голоде фиксируется слово *зубы*: *Зубы есць, ды няма чаго есць; Хоць вазьмі ды зубы на паліцу палажы; Ёсць зубы, ды хлеба няма да губы; Былі б зубы – хлеб будзе; Галодныя зубы асцюкоў не чуюць.*

Таким образом, в белорусской паремиологической картине мира голод получает неоднозначную, а точнее, аксиологически амбивалентную интерпретацию. Воплощение в содержании пословиц противоположных логем «Голод – это зло» и «Голод – это добро» отражает специфику народного осмысления мира. Носители обыденного сознания в любом, даже очевидно негативном явлении стремятся найти нечто положительное. В этом и заключается жизнеутверждающий пафос паремий, этим объясняются их непреходящая культурная ценность.

## Литература

1 Даль, В. И. Напутное // Пословицы русского народа / В. И. Даль. – Москва : Изд-во Эксмо, Изд-во ННН, 2005. – С. 5–16.

2 Прыказкі і прымаўкі: у 2 кн. Кн. 1. / [складанне, сістэматызацыя тэкстаў, уступны артыкул і каментарыі М. Я. Грынблат; рэд. А. С. Фядосік]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1976. – 560 с.

3 Ничипорчик, Е. В. Отражение ценностных ориентаций в паремиях / Е. В. Ничипорчик ; М-во образования РБ, Гом. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. – 358 с.

УДК 37.064.2:37.091.2

*А. П. Ганжа*

### СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПРОДУКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*В статье рассматривается влияние стиля педагогического общения учителя на результативность учебной деятельности школьников. Описываются стили педагогического общения в учебном процессе, их классификация и характеристика. Анализируются механизмы проявления стиля педагогической деятельности учителя и особенности контактов преподавателя и ученика.*

В работе преподавателя стиль педагогического общения влияет как на успехи учащихся, так и на психологические аспекты дидактической деятельности учеников, мотивируя или, напротив, тормозя их развитие.

Характер общения педагога прямо воздействует на эмоционально благополучную обстановку в коллективе, которая влияет на продуктивность обучения в школе в целом [1].

«Стилеобразность» – одна из черт, характеризующих учебную деятельность. Е. А. Климов считал, что «стиль – это оригинальная система психологических методов, человек преднамеренно или инстинктивно применяет их с целью нормализации своего влияния и коммуникаций с внешними факторами и различными индивидуумами» [2, с. 93].

Цель данной статьи – показать особенности влияния стиля общения учителя на учебную деятельность обучающихся. Задачами данной статьи являются: описание проявления стилей педагогического общения, классификация и характеристика стилей, а также рассмотрение их влияния на учебную деятельность.

В преподавательской деятельности выражаются самые вариативные процедуры в отношении учащихся – это и поведение родителей, его характеризует покровительство, внимание, нежность, сострадание; враждебность, игнорирование, властность; наблюдение, направленное на исследование своих детей как участников учебной деятельности, чуткость и др.

Стиль может выступать как классический для педагога механизм коммуникации с учениками, сотрудниками, родными, и показывать степень и особенности контактов с ними. Проявление стиля педагогической деятельности:

- 1) особенности взаимоотношений с другими людьми (авторитарный, демократический, либеральный стиль);
- 2) особенности осуществления деятельности (импровизационный, ситуативный, технологический стиль);
- 3) особенности итогов деятельности (инновационный, традиционный, продуктивный стиль);
- 4) особенности собственного восприятия и собственной деятельности окружающими (уверенный, профессиональный, демонстрационный и др.);
- 5) возрастные особенности (молодежный, традиционный и др.);
- 6) гендерно-позиционные особенности (мужской, женственный стиль);
- 7) особенности культуры образования (академический, гимназический, игротехнический и др.).

Стиль преподавателя создает конкретную эмоциональную обстановку для коммуникации с учениками, выделяет его индивидуальность. Как утверждают исследователи, «на стиль педагогического общения влияют личностные качества преподавателя (тип мировоззрения, двигательная активность, нервная система, темперамент, речевое развитие и т. п.), специальная подготовка, установка, уровень вовлеченности в работу, возникновение предрассудков, привлекательность стиля работы и общения, закрепившегося в результате существования множества людей и окружающей среды» [3, с. 23].

В коммуникации неизменно участвуют два элемента: содержание и стиль. Содержание обозначает перечень вопросов и проблем, из которых происходит общение, стиль демонстрирует взаимоотношения, контактирующих между собой людей. Из двух элементов общения, содержание выступает переходным звеном и в значительной мере имеет зависимость от цели общения, типа деятельности. Стиль общения, т. е. метод, на основе которого строятся взаимоотношения преподавателя с учащимися, их родителями, или товарищами в своей деятельности остается неизменным, отражая личность преподавателя. У всех людей свой индивидуальный стиль общения.

Несомненно, возможны изменения ввиду разных обстоятельств: тип встречи, отличительные черты и социальный статус собеседника, специфика деятельности, цель и содержание общения, тип личности, участника коммуникации, метод реагирования на способы установления контакта между собеседниками, но одновременно с этим сохраняется оригинальность, исключительность личности педагога, присущие ему черты. В стиле проявляется отнесение преподавателя к единой культуре, а также степень развитости его профессионально-педагогической культуры. Например, в учебном заведении образ поведения, внешний вид, речевой стиль преподавателя по большей части должны подчиняться академическому стилю.

В стиле общения преподавателя с учениками проявляются:

- особенности коммуникативных способностей преподавателя;
- сформировавшийся тип взаимоотношений преподавателя и учеников;
- творческая сторона преподавателя;
- особенности учебного коллектива.

Для эффективной деятельности преподавателю нужно помнить, что весь педагогический процесс состоит из коммуникации, поэтому педагог должен быть максимально чутким к незначительным ее переменам, вовремя исправлять свои взаимоотношения с учениками, применяемые методы обучения и формы организации познавательной деятельности учеников. А это в свой черед нуждается в умении учителя одновременно формировать свое поведение, общение с учащимися и искать наиболее выразительные средства для коммуникации, выбор которых зависит от типа сформировавшихся взаимоотношений [4].

По характеру отношений между преподавателем и учащимися, выделяются три общепринятых стиля:

- 1 Авторитарный (или административный, волевой, директивный).
- 2 Демократический (или коллегиальный, товарищеский).
- 3 Либеральный (или свободный, нейтральный, попустительский) стили [2].

В рабочей деятельности на разных стадиях ее осуществления могут преобладать тот или иной стиль общения. Таким образом, в классах, где низкий уровень социально-психологического и личностного развития, в большей степени эффективен авторитарный стиль общения. Во время формирования классного коллектива порой более рациональным является либеральный стиль общения.

Результативность обучения как отдельное качество обучения исследуется в педагогической науке уже длительный промежуток времени. Основываясь на анализе этих исследований, допускается вывод, что результативность с дидактической точки зрения – это признак того, что в процессе учебной деятельности определённые результаты трансформируются в результаты, которые имеют социальную ценность. Ученые утверждают, что «учебная деятельность была бы излишней, если бы в результате её реализации не сформировалась обученность. Обученность – это одна из граней личности в социуме» [5, с. 147].

Оценка результативности учебной деятельности формируется на основе показателей обученности. Определить результативность – это, в первую очередь, означает сопоставить результативность – оцененные достижения с достижениями, которые установлены как оптимальные.

Педагогическое взаимодействие – общепринятый класс обучения, выражающий механизмы взаимоотношений преподавателя и учащегося, их двустороннюю связь и как результат – преобразование когнитивных и психофизиологических состояний участников. В интерактивном обучении преобразуется система взаимодействия. Формируется смещение активности преподавателя к активности ученика. Цель обучения определяется иначе: психическое и творческое развитие личности, построенное на возможности самореализации. Фундамент деятельности учащегося образует механизм «Я сам учусь», а не механизм «Меня учат».

Таким образом, можно сделать вывод, что стиль педагогического общения имеет влияние на учебную деятельность. Стиль преподавателя создает конкретную эмоциональную обстановку для коммуникации с учениками, выделяет их индивидуальность. По характеру отношений между преподавателем и учащимися выделяются три общепринятых стиля: авторитарный (административный, волевой, директивный), демократический (коллегиальный, товарищеский), либеральный (свободный, нейтральный, попустительский). В рабочей деятельности, на разных стадиях ее осуществления могут преобладать тот или иной стиль общения. Для эффективной деятельности преподавателю нужно помнить, что весь педагогический процесс состоит из коммуникации, поэтому педагог должен быть максимально чутким к незначительным ее переменам, вовремя исправлять свои взаимоотношения с учениками, применяемые методы обучения и формы организации познавательной деятельности учеников.

## Литература

1 Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Издательство Института Психотерапии, 2009. – 372 с.

2 Сарбалаева, А. Д. Влияние стиля педагогического общения учителя на эффективность учебной деятельности учащихся / А. Д. Сарбалаева, О. А. Белянкина // Теория и практика образования в современном мире : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2018. – С. 92–95.

3 Акимов, М. Н. Самопознание – путь профессионального становления учителя / М. Н. Акимов, А. А. Илькухин. – Самара : Изд-во Самар. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2011. – 61 с.

4 Шелихова, Н. И. Техника педагогического общения / Н. И. Шелихова. – Москва : Воронеж, 2009. – 128 с.

5 Шадриков, В. Д. Качество педагогического образования / В. Д. Шадриков. – Москва : Издательство Логос, 2012. – 200 с.

УДК 821.161.1-17\*А.С.Пушкин:17.022:27

*М. Ю. Гасников*

**А. С. ПУШКИН «СКАЗКА О ПОПЕ И РАБОТНИКЕ ЕГО БАЛДЕ»:  
ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ХРИСТИАНСКИХ ЭТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ  
О ЗЛЕ И КАРАЮЩЕМ ЕГО ДОБРЕ**

*В данной статье исследуется сказка А. С. Пушкина «Сказка о попе и работнике его Балде» с точки зрения христианских этических концепций зла и карающего его добра. Предметом научного анализа являются персонажи сказки и их действия, выявляются скрытые мотивы и моральные уроки. В частности, внимание уделяется роли Балды – персонификации силы, которая может быть истолкована как искушающее добро или карающее зло.*

Всем известно содержание «Сказки о попе и работнике его Балде» А. С. Пушкина. Однако гениальной русский поэт мастерски завуалировал истинный ее смысл. Как оказалось, в сказке черти должны были выплатить оброк попу. Известно, что оброк платят крестьяне, находящиеся в зависимости у помещика. Толковый словарь С. И. Ожегова так трактует данное понятие: «Оброк, -а, м. При крепостном праве: принудительный натуральный или денежный сбор с крестьян, взимавшийся помещиком или государством» [1]. Из этого следует, что черти находятся в зависимости у попа. В конце сказки они приносят оброк, хоть в самом начале мы узнаем, что они якобы «не слышали» о нем. Если поп получает оброк с чертей, значит, он заключил договор с нечистой силой. Получается, поп – предатель священнического долга.

Рассмотрим начало сказки:

Навстречу ему Балда

Идёт, сам не зная куда [2].

Поп встречает Балду на базаре, что, безусловно, не просто так. Хоть сказка написана как народная бытовая, но эпизод встречи героев отсылает нас к волшебной. Базар в волшебной сказке, как известно, – пересечение всех дорог. Значит, Балда и поп не случайно появились там. Мы видим, что Балда «Идёт, сам не зная куда» [2], а по канонам волшебной сказки это значит, что его ведет к цели сама судьба. Балда следует на базар, для того чтобы наказать попа.

Как мы помним, поп ищет универсального работника за небольшую плату. И Балда, первый заговоривший с попом, предлагает ему свои услуги. Мужик делает попу такое предложение, от которого невозможно отказаться:

Балда говорит: «Буду служить тебе славно,

Усердно и очень исправно,

В год за три шелка тебе по лбу.

Есть же мне давай варёную полбу» [2].

Поп чувствует подвох, ведь «Щелчок-щелчку рознь» [2], но, вероятно, жадность одолевает и он соглашается, понадеявшись на «русский авось» [2]. Однако с чего бы попу бояться щелчков по лбу? Ведь каким бы сильным человек не был, вряд ли он сделал бы что-нибудь большее шишки. Значит, поп подозревает, что Балда может оказаться не простым мужиком-бездельником.

Почему Балда просит именно полбу? В словарях полба определяется как особый вид пшеницы, который отличается неприхотливостью и устойчивостью. Эти качества применимы и к Балде. Также каша из полбы является очень питательным блюдом. А Балда «ест за четверых и работает за семерых» [2], и такое большое количество пищи нужно ему для поддержания невероятной силы и выносливости. Именно эти способности помогают ему выполнять задания в доме попа.

Последняя работа, которую дали Балде поп и попадья, невозможно выполнить простому человеку: собрать оброк с чертей. Это разоблачает Балду и раскрывает его силы.

Доказательством нечеловеческих умений Балды является и то, что, он взволновал море простой веревкой так, что из него вышли черти. А когда появились, то не убили его, а стали договариваться.

Как считает Е. М. Неёлов, «Балда – богатырь из сказок, которого послали “безусловно христианские” силы» [3]. Послали для того, чтобы расследовать действия попа и судить его.

За обликом обычного простака проступают черты героя волшебной сказки, а в некоторых моментах – даже богатыря, как, например, в эпизоде с веревкой, ведь на такое способен только богатырь.

А. Н. Афанасьев видит в Балде отголоски древнеславянских верований. К этой мысли его, вероятно, подтолкнуло имя героя: «Балда» на старославянском означает «молот». Александр Николаевич находит здесь метафору борьбы Перуна со злыми духами [4].

В словаре М. Фасмера дает такое толкование: «Балда. Заимствование из тюркских языков (например, в татарском болта – ‘топор, колун’, балдак – ‘рукоятка сабли, костыль’). Вот как определяет это слово В. Даль: «Большой, тяжелый набалдашник; шишка, нарост» [5].

В христианстве ведущим мотивом является спасение души грешника. Для раскаяния божественные силы всегда дают время и даже возможность таким людям. Человек всегда может измениться, принять свои грехи и обратиться к праведности.

Многие святые прежде были грешниками, они убивали, врали, предавали веру и т. д. Но путь к спасению души не закрыт и для таких. Так проявляется чудо и милосердие Господне.

Часто в какой-то момент в жизни у подобных людей происходит переломный момент, значимое событие, после которого человек отказывается от грешной жизни, возрождается душой, избирает новый путь, ведущий к спасению. Именно в это время случается божественное вмешательство. Это всё свидетельствует о победе Бога над дьяволом, даже если после этого человек умирает или подвергается мучениям.

В христианских сюжетах последнему грешнику дают шанс на раскаяние и совершение благих дел. В сказках у такого человека есть возможность не совершать лукавства и злодеяний. Он может поступить честно и правильно. А в сказке А. С. Пушкина поп не получает подобного шанса. Он не воскрешается душой. Не изменяется в лучшую сторону. Поп наказан жестоко, без возможности покаяться.

Если принять эту точку зрения, то Балда не является сказочным героем, который побеждает зло. Балда ведет себя так, будто он бес. Он не жалеет священника, который заключил договор с чертями и с самим Балдой, поддавшись искушению. Балду можно определить как нечто из нечеловеческого мира.

Расплата за службу весьма похожа на сюжеты об искуплении. Например, бес требует в награду какую-нибудь мелочь, которая в реальности становится жизненно важной и часто приводит к смерти. Вечный мотив христианской духовной литературы – показать, что всякая корысть не стоит спасения души.

Поп знает, что за его проступки может последовать наказание, но он не раскаивается и не хочет спасти душу.

Отметим, что в сказке связь чертей с попом носит длительный характер «до самой смерти» [2] и не имеет статуса борьбы с бесами. Следовательно, «Сказка о попе и работнике его Балде» – это христианский сюжет об искушении. Балду можно понимать как беса, который некоторое время входит в доверие, а потом жестоко истязает грешника. Соглашение с нечистой силой не может привести ни к чему хорошему. В сказке мы прекрасно это видим: игры со злом не проходят даром, и нечистая сила забирает душу.

Также можно предположить, что Балда – это карающее добро. Например, о похуже наказании говорится в Библии: «... поразит тебя Господь сумасшествием, слепотой и оцепенением сердца» [6]. Следовательно, для того чтобы выявить грешника, раскрыть его тайну и наказать за злодеяния, именно Балду направляют христианские силы к попу.

Договор с чертями – это и есть главная вина попа, за которую он должен быть наказан. И если рассматривать такие интерпретации сказки, то наказание соответствует преступлению.

В конце сказки поп появляется в виде старика, то есть обычного человека, а не священника. Он предал веру и не захотел спасти свою душу. Поэтому и попом назвать его нельзя. И в итоге за свои преступления лишился ума:

А с третьего щелка

Вышибло ум у старика [2].

Таким образом, на основе исследования «Сказки о попе и работнике его Балде» А. С. Пушкина необходимо сделать вывод о зашифрованных смыслах и общих мотивах данного произведения. Они раскрываются при серьёзном их анализе с точки зрения христианских этических концепций. Поэтому образ главного героя Балды трактуется как-некая сила, как искушающее зло или карающее добро. А автор «Сказки о попе и работнике его Балде» преподносит весьма неожиданные и важные моральные уроки.

## Литература

1 Толковый словарь Ожегова онлайн [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=17801>. – Дата доступа: 20.04.2024.

2 Пушкин, А. С. Сказка о попе и работнике его Балде [Электронный ресурс] / А. С. Пушкин // Интернет-библиотека Алексея Комарова. – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/453/p.1/index.html>. – Дата доступа: 20.04.2024.

3 Неёлов, Е. М. Сказка А. Пушкина «О попе и о работнике его Балде» [Электронный ресурс] / Е. М. Неёлов // Проблемы исторической поэтики. – Режим доступа: [https://poetica.pro/journal/content\\_list.php?id=3662](https://poetica.pro/journal/content_list.php?id=3662). – Дата доступа: 22.04.2024.

4 Штемберг, А. С. Герои русских народных сказок: кто они и почему ведут себя так, а не иначе? [Электронный ресурс] / А. С. Штемберг // КиберЛенинка. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geroi-russkih-narodnyh-skazok-kto-oni-i-pochemu-vedut-sebya-tak-a-ne-inache-1>. – Дата доступа: 22.04.2024.

5 Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс] / М. Фасмер // Азбука веры. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/etimologicheskij-slovar-russkogo-jazyka-fasmer/#source>. – Дата доступа: 22.04.2024.

6 Библия [Электронный ресурс] // Азбука веры. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/biblia/?Deut.28&r>. – Дата доступа: 22.04.2024.

УДК 811.161.3'42'373:821.161.3-1\*Н. Гілевіч

*А. С. Дзядкова*

## АКАЗІЯНАЛЬНАЯ ЛЕКСІКА Ў ТВОРЧАСЦІ НІЛА ГІЛЕВІЧА

*У артыкуле на матэрыяле творчасці Ніла Гілевіча разглядаюцца аказіянальныя лексічныя адзінкі – аўтарскія наватворы. Пры гэтым адзначаецца, што паэтычны дыскурс*

*Ніла Гілевіча надзвычай багаты на разнастайныя аўтарскія наватворы, акрэсліваюцца розныя спосабы словаўтварэння аказіяналізмаў, якія дапамагаюць стварыць непаўторныя вобразы, арыгінальна і ёміста выразіць думкі і пачуцці аўтара, выклікаць розныя асацыяцыі ў чытача.*

Аб развіцці любой мовы сведчыць тое, што яе лексічны склад пастаянна папаўняецца новымі словамі. Вывучэнне новых лексічных адзінак з’яўляецца адным з найбольш важных пытанняў сучаснай лінгвістыкі. Новыя словы, якія з’явіліся ў мове ў пэўны перыяд яе функцыянавання, прынята называць неалагізмамі. Да іх таксама адносяцца аказіяналізмы, ці аўтарскія наватворы, – словы, створаныя пісьменнікамі, грамадскімі дзеячамі ў якасці выразных сродкаў толькі ў пэўным кантэксце. “Такія словы ўжываюцца або для больш вобразнага выражэння паняццяў, або для стварэння пэўных мастацкіх эфектаў і гульні слоў” [1, с. 387]. Гэтыя словы створаны асобнымі пісьменнікамі ў якасці спецыфічных выразных сродкаў выказвання думкі, але зразумець іх можна толькі ў кантэксце, паколькі яны абазначаюць паняцці і прадметы ў непасрэдным аўтарскім уяўленні. Аўтарскія наватворы звычайна ўзнікаюць і існуюць у мастацкім творы пісьменніка і ў слоўніках літаратурнай мовы не падаюцца. Але сустракаюцца выпадкі, калі найбольш удалыя аказіяналізмы пераасэнсоўваюцца моўным калектывам і ўваходзяць у склад агульнаўжывальнай лексікі.

Як адзначаюць даследчыкі, аказіяналізмы адносяцца да некадыфікаваных слоў, з’яўляюцца своеасаблівымі парушэннямі словаўтваральнай нормы і звычайна ствараюцца для дасягнення пэўнага стылістычнага эфекту [2, с. 57].

Аказіянальныя адзінкі з’яўляюцца нестандартным, незвычайным сродкам стварэння выяўленчай выразнасці ў мастацкіх творах, таму валодаюць своеасаблівай “прыцягальнасцю” для чытача. Гэта павышае іх стылістычную ролю і экспрэсіўнасць. Пісьменнікі ствараюць новыя словы для таго, каб павысіць слоўную вобразнасць, арыгінальна выразіць свае думкі і пачуцці, стварыць розныя асацыяцыі ў чытача.

Паэтычная мова Ніла Гілевіча надзвычай багатая на разнастайныя аўтарскія наватворы, якія дапамагаюць стварыць непаўторныя вобразы, дакладна і ёміста выразіць змест твора. Любы аказіяналізм аўтара гучыць лёгка і натуральна, таму што ён зразумелы ў кантэксце.

У мове твораў Ніла Гілевіча сустракаюцца аказіянальныя адзінкі розных часцін мовы, але, канешне, найбольш пашыранымі з’яўляюцца субстантыўныя формы. Гэта абумоўлена тым, што такія аказіяналізмы валодаюць намінатыўна-сігніфікатыўнай функцыяй, а таксама дакладнай прадметна-паняццёвай суаднесенасцю: “*А ўсё лясы ды пералескі, // Бары, дубровы ды гаі, // Бяроз і сосен пераблескі*” [3, с. 27].

Распаўсюджаным у паэтычным дыскурсе Ніла Гілевіча з’яўляецца асноваскладанне з нулявой суфіксацыяй. Такія аўтарскія наватворы яркая і маляўніча характарызуюць навакольную рэчаіснасць, апісваюць прыродны свет: “*О першы вальс! Павек забыцца // Не зможа той паднебны ўзлёт! // Як лёгка з ёй было кружыцца, // Адчушы ў сэрцы веснаход!*” [3, с. 28]. Таксама даюць характарыстыку пэўнай асобе, ствараюць вобраз, які аўтар хоча нам паказаць: “*Дый не на жарт «забрала» Бэнся! // Амбітны, хцівы сэрцаед // У інтэрнат зайсці ўжо меўся, // Каб на яе натрапіць след*” [3, с. 34]. Такія назоўнікі-аказіяналізмы ўзмацняюць экспрэсіўнасць за кошт метафарычнасці апорнага кампанента.

Падобныя субстантыўныя аказіяналізмы ўтварыліся шляхам складання іменных і дзеяслоўных асноў: “*Тут спіць Пракоп. Ён рана ўсон, // Бо траціў сілы з неашчаднасцю // На два франты: як вершароб // І як стукач на сумяшчальніцтву*” [4, с. 235]. Тут аўтарскі наватвор называе дзейнасць асобы, гэта становіцца зразумела з кантэксту. Аказіяналізм утварыўся шляхам спалучэння назоўніка ‘*верш*’ і дзеяслова ‘*рабіць*’. Часам аказіяналізмы-назоўнікі перадаюць імклівасць, дынаміку руху асобных аб’ектаў: “*Ад той распачнарадаснай, // Незабыўнай давеку вясны, // Калі ў сэрцах бурліў крыгалом, // Вось каторы ўжо год*” [5, с. 41]. У гэтым выпадку аказіяналізм утварыўся пры дапамозе назоўніка ‘*крыга*’ і дзеяслоўнай адзінкі ‘*ламаць*’.

Шэраг аказіяналізмаў-назоўнікаў утвораны суфіксальнымі спосабам ад іменных асноў і вобразна называюць абстрагаваную прыкмету, стан, якасць або ўласцівасць: “Што? Панясеш Дразду мяшок цяляціны? // Цяльпук стары! Ты звар’яцеў, відаць! // Яму дасі пасля – гнілой выжляціны” [4, с. 277]. Як бачна з кантэксту, аўтар адным трапным словам, аказіяналізмам замяніў шэраг слоў, якія неабходны былі для таго, каб патлумачыць чытачу, што аўтар мае на ўвазе кусок цяляціны, які паляжаў некаторы час. “Гыля, гыля, вершаняты, вершаняты-птушаняты! // Годзе песціцца, туліцца ў душы, як у гнязде! // Хоць і страшна – бласлаўляю // вольны вырай ваш крылаты: // Хай вам добра будзе ў небе, на зямлі і на вадзе” [5, с. 197]. У гэтым творы Ніл Гілевіч стварае аўтарскі неалагізм на аснове падабенства ўтваральнай асновы двух слоў, зусім розных па сэнсе. Але гэта надае мове верша арыгінальнасць.

Даволі частымі ў мове твораў Ніла Гілевіча з’яўляюцца таксама аказіяналізмы-дзеясловы. Пры аказіянальным утварэнні дзеясловы могуць набываць розныя семантычныя адценні, тым самым паглыбляючы сэнс выказанай думкі. Найчасцей дзеясловы ўтвараюцца суфіксальнымі спосабам ад іменных асноў і абазначаюць дзеянне паводле прыкметы: “Артур Мікітаў за партнёрышу // Мар’яну вывеў твіставаць” [3, с. 126]. “Пісаць бы мне пра час далёкі! // Не зябла б муза сіратой: // Штодзень бы піў нагбом з даёнкі // Хвалебстваў пенны сырадой” [3, с. 5].

Дзеясловы, утвораныя прэфіксальнымі спосабам, характарызуюць неаднаразовасць, паўтаральнасць дзеяння: “Ягоным смехам, словам, севам // Пасля ўмудрэеш... А спярша – // Патрэбен плач, каб болем спелым // Магла напоўніцца душа” [3, с. 100].

Сустракаюцца ў Ніла Гілевіча дзеясловы, утвораныя прэфіксальна-суфіксальнымі спосабам. Яны характарызуюць хуткае, абмежаванае дзеянне: “Зніякавеў, застыў ва ўсмішчы – // Нядобрай, як аскал тхара. // Услед за імі з інтэрната // На вулку выйшаў злы, як звер” [3, с. 36].

Аказіяналізмы-прыметнікі абазначаюць якасці прадметаў і з’яў аб’ектыўнай рэчаіснасці, надаюць ім вобразную характарыстыку. Яны могуць утварацца пры дапамозе асноваскладання з нулявой суфіксацыяй ад іменных асноў: “А ў той жа час плюгава-морды // І віслазоды бегемот – // Глядзіш – вядзе пад ручку, горды, // Такую жонку – божа мой!” [3, с. 119]. Акрамя гэтага, яны ўтвараюцца ад іменных асноў пры дапамозе асноваскладання з суфіксацыяй: “...Недзе дождж прайшоў – // Па схілах горных, // Па садах, дзе беляы налівы, // Ды не той – // Гаючы, жыватворны, // А – атрутны, смертаносны лівень” [5, с. 22]. Таксама яны могуць утварацца суфіксальнымі спосабам: “Хай буду збэшчаны і скляты, // А свой радок, якім не лгу, // На рагазлівы і дзяркаты / Не прамяню: не магу!” [3, с. 47]. З дапамогай прыметнікаў-аказіяналізмаў, утвораных такім чынам, аўтар падае знешнюю характарыстыку прадмета. Зрэдку ў складзе аказіяналізмаў-прыметнікаў сустракаюцца адзінкі, утвораныя прэфіксальнымі спосабам: “І будзе думцаца: які ты — // Яшчэ ў прадаўнія часы — // Быў, любы краю, знакаміты // Майстрамі-творцамі красы!” [3, с. 65].

Прыслоўі-аказіяналізмы могуць утварацца суфіксальнымі спосабам: “Закончыць сказ, парыўна ўстаўшы, // Антосю Лёдзя не дала” [3, с. 99]. Тут аўтарскі наватвор выражае рэзкасць дзеяння. Таксама аказіяналізмы-прыслоўі ўтвараюцца прэфіксальна-суфіксальнымі спосабам і выражаюць часавыя адносіны: “Пры ўмове, матухна, што сёння // Зямлі ўсёй дочки і сыны // Развезаць змогуць назаўсёдна // Цень тэрмаядзернай вайны” [3, с. 103].

Такім чынам, адметнасцю мовы мастацкіх твораў Ніла Гілевіча з’яўляецца стварэнне і ўжыванне аўтарскіх наватвораў. Тым самым аўтар унёс істотны ўклад у развіццё беларускай культуры. Вядучае месца ў творчасці аўтара займаюць аказіяналізмы-назоўнікі, якія маюць найбольшы выяўленча-выразны патэнцыял у кантэксте твора. Па колькасных паказчыках не адстаюць і аказіяналізмы-дзеясловы, якія спрыяюць узмацненню слоўнай вобразнасці і выяўленчай выразнасці маўлення. Значна радзей аўтар ужывае ў якасці аказіяналізмаў прыметнікі і прыслоўі.

## Літаратура

- 1 Беларуская мова: Энцыклапедыя / Беларус. энцыкл.; пад рэд. А. Я. Міхневіча; рэдкал.: Б. І. Сачанка (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БелЭн, 1994. – 657 с.
- 2 Прыгодзіч, М. Р. Сэнс у іх хаваецца яшчэ большы, чым паэзія. Аўтарскія неалагізмы як факт мовы / М. Р. Прыгодзіч // Роднае слова. – 1995. – № 8. – С. 56–60.
- 3 Гілевіч, Н. С. Родныя дзеці : раман у вершах : для ст. шк. узросту / Ніл Гілевіч. – Мінск : Маст. літ., 2010. – 199 с.
- 4 Гілевіч, Н. Збор твораў. Т. 4. Сатыра і гумар 1948–2003 / Ніл Гілевіч. – Мінск : Маст. літ., 2003. – 334 с.
- 5 Гілевіч, Н. Выбраныя творы: у 2 т. / Н. Гілевіч. – Т 1: Вершы, паэмы, п’есы. – Мінск : Маст. літ., 1991. – 478 с.

УДК 373.5.091.3:821.161.3-1\*М.Багдановіч

*М. М. Дыдышка*

### ВЫВУЧЭННЕ ТВОРЧАСЦІ МАКСІМА БАГДАНОВІЧА Ё СЁМЫМ КЛАСЕ

*У артыкуле акрэсліваюцца асноўныя метадычныя падыходы да вывучэння верша “Маёвая песня («Па-над белым пухам вішняў...»)” Максіма Багдановіча, які прадугледжаны праграмай па беларускай літаратуры для сёмага класа. Адзначаюцца магчымыя шляхі работы з тропамі і пытаннямі тэорыі літаратуры. Аўтар прыходзіць да высновы аб неабходнасці вылучэння дзвюх гадзін на вывучэнне верша.*

Школьная праграма прадугледжвае знаёмства з творам “Маёвая песня («Па-над белым пухам вішняў...»)” Максіма Багдановіча ў сёмым класе [1]. У гэты перыяд вучні павінны асэнсаваць майстэрства паэта ў мастацкай перадачы навакольнага свету, яго прыгажосці і характа. Таксама настаўнік павінен звярнуць увагу вучняў на ролю эпітэтаў, метафар і гукапісу ў тэксце, разгледзець вершаваны памер твора і яго рытмічныя асаблівасці. Важна зрабіць так, каб твор запомніўся вучням, бо гэта паспрыяе больш якаснаму вывучэнню літаратуры. В. Ляшук адзначае: “Сустрэчу з мастаком слова настаўніку неабходна зрабіць асабліва ўражваючай і па мажлівасці запамінальнай” [2, с. 5]. Верш “Па-над белым пухам вішняў...” прызначаны праграмай для завучвання на памяць, таму перад настаўнікам стаіць задача стварыць усе ўмовы для таго, каб максімальна паспрыяць больш хуткаму запамінанню твора.

На гэтым этапе вучні ўжо маюць уяўленне пра тое, хто такі Максім Багдановіч, таму лагічна пачаць урок з паўтарэння і актуалізацыі ведаў сямікласнікаў. Настаўнік прапануе вучням узгадаць, з якімі творамі паэта вучні знаёміліся ў пятым і шостым класе (вершы “Зімой” і “Вадзянік”). Калі настаўнікам была праведзена плённая праца над вывучэннем гэтых твораў, школьнікі змогуць узгадаць не толькі іх назвы, але і тэкст верша “Зімой”, таму што дзеці вучылі яго на памяць. Акрамя таго, яны павінны ўспомніць і тую інфармацыю з біяграфіі пісьменніка, якую падаваў настаўнік у ранейшых класах.

Для больш поўнага і глыбокага ўспрымання вучнямі верша “Па-над белым пухам вішняў...” мэтазгодна ўвесці такі этап урока, як псіхалагічная падрыхтоўка да ўспрымання матэрыялу. У вершы “Маёвая песня” пануе лёгкая, вясновая і яркая атмасфера, і настаўнік можа выкарыстаць гэты факт для эмацыянальнай падрыхтоўкі вучняў да знаёмства з творам. Зараз у сеціве існуе вялікая колькасць пейзажных відэаматэрыялаў, якія суправаджаюцца адпаведнай музыкай. Дадзены фармат відэа папулярны ў сацыяльных сетках, таму вучні не толькі адчуваюць настрой верша, але і зацікавяцца тым, што далей

будзе адбывацца на ўроку. Напрыклад, кароткія відэаролікі ў сацыяльнай сетцы TikTok наступных аўтараў: longwalk.nature, Daniel Casson, dreamyvibes, teripohn і інш. У гэты момант настаўніку важна ўтрымаць настрой і ўвагу вучняў. Пасля прагляду відэа трэба даведацца аб тым, якія эмоцыі яно выклікала ў сямікласнікаў. Дапаможа ў дасягненні гэтай мэты рэпрадуктыўная гутарка ацэначнага характару.

“Пры выбары метадаў, прыёмаў і форм работы неабходна зыходзіць з дамінантнага спосабу ўздзеяння лірычнага тэксту на чытача” [3], – зазначае А. Браздзіхіна. Звернем увагу на тое, што ў вершы “Маёвая песня” пануе багатая мелодыка і яўна выражаны гукапіс, вядучым метадам на дадзеным уроку будзе чытанне. Для першаснага знаёмства з творам настаўнік павінен прачытаць яго на памяць класу. Абавязкова зрабіць гэта выразна, з адпаведнай вершу інтанацыяй. Педагогу важна ўразіць вучняў сваім чытаннем верша, каб выклікаць у іх яркую эмацыянальную рэакцыю і заматываваць на самастойнае завучванне верша. Пры першасным успрыманні твора вучні закрываюць свае падручнікі, яны павінны ўважліва слухаць настаўніка, а не сачыць за тэкстам твора. У адваротным выпадку дасягнуць патрэбнай эмацыянальнай рэакцыі не атрымаецца, бо ўвага школьнікаў будзе рассяяна.

Дадзены твор вельмі папулярны ў аматараў беларускай культуры, таму яго тэкст быў пакладзены на музыку. Сёння ў сеціве можна знайсці вялікую колькасць запісаў дадзенай песні ў выкананні самых розных музыкантаў: ад савецкіх да сучасных. Акрамя таго, дадзены твор прадстаўлены ў розных музычных жанрах, такіх як рок, поп, раманс, што дае настаўніку магчымасць выбраць менавіта тую аранжыроўку, якая будзе адпавядаць захапленню класа, або прадэманстраваць некалькі розных інтэрпрэтацый і потым абмеркаваць і параўнаць іх. Дадзены прыём паспрыяе развіццю творчага мыслення і развіццю кругагляду вучняў.

Пасля гэтага можна пераходзіць да аналізу верша “Маёвая песня («Па-над белым пухам вішняў...»)). Вучні спачатку чытаюць верш самастойна. Як упаміналася вышэй, пры рабоце з гэтым творам чытанне павінна выступаць вядучым метадам. Таму мэтазгодна спачатку прапанаваць вучням прачытаць увесь верш самастойна, а пасля, выконваючы аналіз твора, выкарыстоўваць выбарачнае чытанне для аргументацыі думак школьнікамі.

Аналіз дадзенага верша пажадана праводзіць паслядоўным шляхам аналізу – ад страфы да страфы, каб захаваць цэласнасць створанай аўтарам карціны. Пасля гэтага настаўнік можа задаць вучням наступныя пытанні:

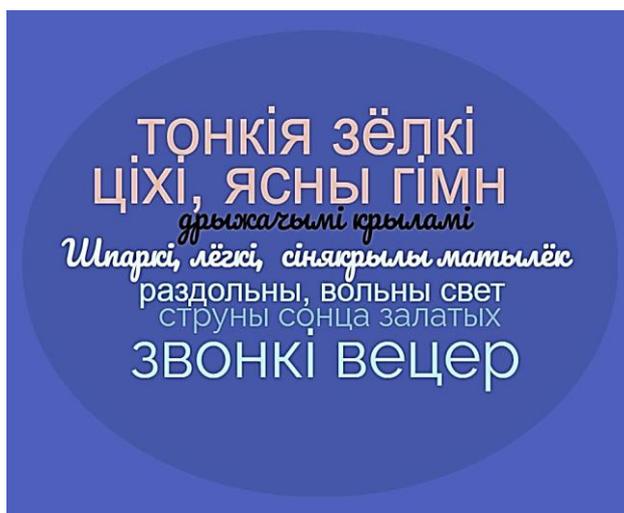
- Якую карціну вы ўяўляеце пры чытанні верша?
- Што дапамагае паэту паказаць чытачу адпаведныя малюнкi?
- Які настрой пануе ў першай страфе верша? і інш.

Перад урокам настаўнік можа стварыць карціны на падставе выпісанага ў вершы вясновага малюнка з дапамогай штучнага інтэлекту (Canva, Dream by Wombo, Craiyon) або стварыць іх разам з вучнямі прама на занятках, што стане матэрыялам для параўнання на этапе аналізу. Т. Логінава і Т. Мароз сцвярджаюць: “У вершы «Маёвая песня» М. Багдановіч спрабуе аб’яднаць у адно цэлае музыку і лірыку, карціну і гук. Гэты верш нельга пераказаць, не разбурыўшы яго арганізацыю. М. Багдановіч стварае зрокавыя і слыхавыя вобразы, якія паступова складаюцца ў адзіны цэласны вобраз – шматфарбны, шматгалосы свет, сагрэты сэрцам і пачуццямі паэта” [4, с. 126].

Далейшым крокам пры аналізе верша з’яўляецца вызначэнне і аналіз мастацкіх сродкаў. Верш “Маёвая песня” насычаны эпітэтамi. Вучні павінны не толькі знайсці іх усе, але і вызначыць іх ролю ў тэксце. Пры аналізе ролі мастацкіх сродкаў у творы, такіх як сінонімы, метафары і алітэрацыя, сямікласнікі павінны прыйсці да высновы, што з дапамогай гэтых сродкаў паэт малюе цэласную карціну вясновай прыроды, стварае ўражанне лёгкасці і прыгажосці. У вершы М. Багдановіч выкарыстоўвае шмат дзеясловаў, якія, па словах Т. Логінавай і Т. Мароз, “дапамагаюць перадаць узрушанасць, тэмп, хуткасць змены малюнкаў” [4, с. 127].

Тэарэтычны аспект, які вивучаецца школьнікамі ў сувязі з творам Максіма Багдановіча “Маёвая песня”, – гукапіс. Дзеці павінны засвоіць паняцці тропай (эпітэтаў, метафар і параўнанняў) і ўласна гукапісу з такімі яго разнавіднасцямі, як асананс і кансананс. Гэтыя пытанні можна рыскрыць або праз тэарэтычную даведку, або праз каменціраванае чытанне артыкула ў падручніку, які пададзены менавіта пасля гэтага верша таму, што гукапісу належыць вядучая роля ў стварэнні атмасферы ў вершы М. Багдановіча. У “Маёвай песні” паэт стварае патрэбныя гукавыя ўражанні, выкарыстоўваючы паўтор зычных гукаў [ц], [ч], [з], [с], [ш], [х]. Дадзены прыём дапамагае аўтару аказаць максімальнае ўздзеянне на чытача і дапамагаць ва ўяўленні поўнай карціны твора.

Пасля правядзення гутаркі настаўнік і вучні спрабуюць стварыць “воблака тэгаў” з тропай верша, абмяркоўваючы адметнасці кожнага мастацкага сродку і яго ролю ў творы. Асноўнымі тропамі, якія будуць выкарыстаны ў воблаку, з’яўляюцца эпітэты і метафары (малюнак 1).



Малюнак 1 – Воблака тэгаў

Наступным крокам у працы над вершам пасля яго аналізу можа выступаць праца над выразным чытаннем твора. Гэты этап з’яўляецца вельмі важным пры вивучэнні верша “Маёвая песня”. Варта ўлічыць, што гэты від дзейнасці не можа змяшчацца перад аналізам. “Выразнае чытанне і завучванне на памяць рэалізуецца на апошняй стадыі вивучэння тэксту, калі твор добра асэнсаваны” [3], – зазначае А. Брадзіхіна. Для таго, каб палегчыць гэтую задачу для сямікласнікаў, настаўнік разам з вучнямі можа распрацаваць партытуру верша, што дапаможа пры вивучэнні яго на памяць (табліца 1).

Табліца 1 – Партытура першай страфы верша

Страфа верша, дзе абазначаны паўзы, лагічны націск	Інтанацыя	Тэмп	Тон
Па-над <u>белым</u> пухам вішняў, / Быццам сіні аганёк. / <u>Б’ецца</u> , уецца <u>шпаркі</u> , <u>лёгкі</u> <u>Сінякрылы</u> матылёк.	Усхваляванасці, замілаванасці	Умераны	Мажорны

Разам з вивучэннем верша “Маёвая песня” сямікласнікі знаёмяцца з тэарэтычнай тэмай “Вершаскладанне”. У межах яе вучні павінны асэнсаваць паняцці “рытм”, “стопы”, “памер”, “рыфма”, “страфа”, “вершаваны памер” і яго разнавіднасці – “ямб”, “харэй”,

“дактыль”, “анапест”, “амфібрахій”. Знаёмства з гэтымі тэрмінамі можна арганізаваць з дапамогай лекцыі ці каменціраванага чытання артыкула падручніка. Затым настаўнік павінен прапанаваць вучням вызначыць вершаваны памер твора “Маёвая песня” (чатырохстопны харэй) і знайсці рыфмы.

Такім чынам, да вывучэння верша Максіма Багдановіча “Маёвая песня («Па-над белым пухам вішняў...»)” настаўніку трэба падыходзіць з адпаведнай адказнасцю. Твор патрабуе выкарыстання міждысцыплінарных сувязей і падрабязнай прапрацоўкі тэарэтычных аспектаў – гукапісу, тропаў і тэорыі вершаскладання. Таму з прапанаваных праграмай дзевяці гадзін на раздзел “Паэзія. Разнастайнасць ідэйна-эстэтычнага пафасу паэтычных твораў” на вывучэнне гэтага верша можна адвесці дзве.

## Літаратура

1 Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце “Беларуская літаратура” для VII класа ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання, зацв. Пастановай Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь 29.06.2023 № 181 [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/belaruskaya-litaratura.html>. – Дата доступу : 10.04.2024.

2 Ляшук, В. Я. Вывучэнне творчасці Максіма Багдановіча ў школе : дапам. для настаўнікаў / В. Я. Ляшук. – Мінск : Аверсэв, 2008. – 255 с.

3 Брадзіхіна, А. В. Методыка выкладання беларускай літаратуры: вучэбна-метадычны комплекс па вучэбнай дысцыпліне для спецыяльнасцей 1-02 03 03 Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская), 6-05 0113-02 Філалагічная адукацыя (Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская), 6-05-0232-01 Беларуская філалогія (па напрамках). Прафілізацыя: літаратурана-рэдакцыйная дзейнасць [Электронны рэсурс] / А. В. Брадзіхіна; М-ва адукацыі РБ; Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Ф. Скарыны. – Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2012. – Рэжым доступу: <https://dot3.gsu.by/course/view.php?id=5849>. – Дата доступу: 15.04.2024.

4 Беларуская літаратура ў 7 класе: дапам. для настаўнікаў устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агул. сярэдняй адукацыі, з бел. і рус. мовамі навучання / Т. У. Логінава, Т. І. Мароз. – 2-е выд., перапрац. – Мінск : Сэр-Вит, 2007. – 336 с.

УДК 373.5.091.33-028.22

*М. П. Ежова*

### ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛИ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ

*Статья посвящена исследованию роли наглядных средств обучения среди учащихся среднего звена в современной школе. В статье приведены характерные особенности наглядных средств обучения, раскрыта специфика их применения в зависимости от изучаемого материала и возрастных психофизиологических особенностей школьников. Значение роли наглядных средств обучения исследовано на примере анкетирования учащихся гимназии № 56 города Гомеля им. А. А. Вишневого.*

Тема роли наглядных пособий в учебном процессе освещалась ещё с времен античности. Казалось бы, тема изучена, но она остаётся не менее актуальной и сегодня.

Почему? Во-первых, за последние два десятилетия научно-технический прогресс, развитие цифровых технологий, появление различных гаджетов и других достижений техники значительно расширили список наглядных средств обучения. Во-вторых, что логически вытекает из первого, изменилось техническое оснащение школ: интерактивные доски, телевизоры и планшеты, электронные книги и даже 3-D принтеры. В-третьих, поколение альфа сильно отличается от предыдущих восприятием и познанием действительности. Дети цифровой эпохи более склонны к визуализации.

Наглядные средства обучения – это средства, с помощью которых выполняется принцип наглядности обучения как особой организации учебного процесса, когда конкретные чувственные объекты служат для формирования абстрактных представлений. Часто также используется термин «средства наглядности». В педагогике под средствами наглядности определяют средства, с помощью которых педагог демонстрирует учащимся объект познания [1].

Принцип наглядности обучения обусловлен психофизиологическими особенностями человека. Исследователями в области психологии и физиологии доказано, что наибольшей чувствительностью обладают органы зрения, они дают мозгу информации в пять раз больше, чем органы слуха. Эта информация не требует перекодирования и запоминается легко, быстро и прочно.

Количество разновидностей наглядных средств обучения очень велико, и с развитием современных технологий их число и разнообразие постоянно растёт.

Систематизация и классификация наглядных средств обучения позволяет педагогам лучше ориентироваться в их многообразии и наиболее эффективно применять их на практике в зависимости от содержания материала, этапов его освоения и психофизиологических особенностей школьников.

В современной педагогике принято разделять наглядные средства обучения на следующие группы: натуральные объекты (растения, животные, орудия и продукты труда, минералы, химические вещества и др.), изобразительные средства (учебные картины, учебные таблицы, муляжи и др.), условно-схематические средства (географические, топографические, исторические карты, различные схемы, рисунки, диаграммы, графики и тому подобное), аудиовизуальные средства (кинофильмы, телепередачи, магнитофонные записи, аудиозаписи, диафильмы, диапозитивы и многое другое) [2].

Наглядные средства призваны выполнять следующие дидактические задачи:

- повышение качества обучения посредством сообщения более полной и точной информации;
- повышение доступности обучения;
- повышение интереса учащихся через удовлетворение их запросов и любознательности;
- снижение утомляемости;
- ускорение изложения изучаемого материала и, как следствие, возможность использовать сэкономленное время на творческую деятельность;
- увеличение доли самостоятельной работы учащихся;
- облегчение труда педагога [3].

Однако успешное выполнение дидактических задач с помощью наглядных средств возможно только при выполнении определенных требований по их применению: применять по необходимости, не перегружать занятие наглядными средствами, вовлекать как можно больше органов чувств, рационально сочетать с комментариями педагога, поощрять инициативу и самостоятельность учащихся, использовать эффект «новизны», наглядные средства показывать в их динамике, учитывать место расположения, освещения, чёткость изображения и качество звука.

При выборе наглядных средств обучения необходимо учитывать возрастные психофизиологические особенности учащихся.

В возрасте 10–12 лет конкретное мышление превалирует над абстрактным, поэтому ученикам 5–6 классов интересно всё, что можно потрогать, увидеть, ощутить. Ими лучше воспринимаются наглядные средства обучения.

В 7–8 классах более эффективным становится применение условно-схематических наглядных средств обучения.

В 8–9 классах наиболее приоритетным в развитии школьника становится собственное «Я», поэтому хорошо работают наглядные пособия в сочетании с индивидуальными заданиями (экспериментами, проектами). Также в этом возрасте возникают вопросы с выбором профессии и жизненного пути. Поэтому полезным будет применение таких натуральных наглядных средств, как экскурсии на различные производства, выставки научно-технических достижений и т. п.

Для исследования роли наглядных средств обучения в формировании учебной деятельности школьников среднего звена автором был проведён добровольный опрос учащихся пятых–девятых классов в ГУО гимназии № 56 г. Гомеля имени А. А. Вишневого. С этой целью была составлена анкета из трёх вопросов (с вариантами ответов), которые включали в себя:

1) как Вам легче воспринимать информацию (на слух, зрительно, когда записываю, другие варианты);

2) я быстро запоминаю и понимаю правило, когда (учитель проговаривает его; учитель проговаривает и показывает его с помощью схем, таблиц и рисунков; читаю сам в учебнике);

3) с помощью каких наглядных средств обучения вы лучше усваиваете материал (схемы, таблицы; рисунки, фотографии, видео; предметы, объёмные модели, фигуры).

Всего школьников, принявших участие в опросе, было 100 человек, из них: пятиклассники – 40 человек, шестиклассники – 18 человек, семиклассники – 22 человека, восьмиклассники – 10 человек и девятиклассники – 10 человек. Незначительное количество опрошенных учеников восьмых и девятого классов связано с отсутствием учащихся из-за болезни или нежелания участвовать в опросе.

Исходя из результатов опроса пятиклассников, можно сделать вывод, что большинство учащихся лучше воспринимает и запоминает информацию, полученную именно через зрительные анализаторы. Неожиданным стало предпочтение пятиклассников, отданное условно-схематическим наглядным средствам, т. к. принято считать, что в этом возрасте абстрактное знаковое мышление ещё недостаточно развито, возможно, уровень развития детей 10–11 лет недооценён.

Анализ анкетных данных шестиклассников также показывает, что их зрительное восприятие учебного материала происходит лучше, однако, в отличие от пятых классов, на первое место выходит комбинация зрительного и механического восприятия (38,9 % лучше воспринимают учебный материал, когда записывают уже увиденное). Возрастает интерес к условно-схематическим наглядным средствам, интерес к натуральным наглядным средствам отсутствует, что говорит о переходе от конкретного мышления к абстрактному.

В седьмом классе сохраняется преобладание зрительного восприятия над прочими, при сохранении приоритета за условно-схематическими наглядными средствами вновь появляется интерес к объёмным средствам, что сами учащиеся связывают с появлением новых учебных предметов (физика и химия).

По результатам опроса восьмиклассников не наблюдается существенной разницы с ответами учеников седьмого класса: преобладание визуального восприятия и запоминая, приоритет условно-схематических наглядных средств обучения.

В девятом классе 40 % учащихся ответили, что лучше воспринимают информацию, когда самостоятельно изучают её в учебнике. Это связано с тем, что к этому возрасту у подростков уже практически сформирована способность к самообучению и вектор их деятельности направлен на самостоятельность и доказательство своей взрослости.

Обобщённые результаты опроса приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опроса школьников среднего звена

Вопрос	Варианты ответа / результат (%)			
	На слух / 19 %	Зрительно / 44 %	Когда записываю / 17 %	Другое / 20 %
Как Вам легче воспринимать информацию	Учитель проговаривает его / 6 %	Учитель проговаривает и показывает его с помощью схем, таблиц и рисунков / 79 %	Читаю сам в учебнике / 15 %	–
Я быстро запоминаю и понимаю правило, когда	Схемы, таблицы / 58 %	Рисунки, фотографии, видео / 31 %	Предметы, объёмные модели, фигуры / 11 %	–

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- для школьников среднего звена использование наглядных средств в организации учебного процесса играет очень важную роль;
- восприятие учебного материала происходит легче и лучше при использовании зрительных анализаторов, нежели слуховых и осязательных;
- из различных видов наглядных средств обучения школьники среднего звена считают самыми удобными для понимания и запоминания условно-схематические, что говорит о развитии в этом возрасте абстрактного, теоретического мышления, способности анализировать, систематизировать и делать обобщения.

### Литература

1 Средства наглядности в обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://-ru.turbopages.org/fb.ru/s/article/386851/> – Дата доступа 18.04.2024.

2 Гуманитарные науки. Современные наглядные средства в учебном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/npo-spo/2016/09/30/> – Дата доступа: 18.04.2024.

3 Гиль, А. П. Методическое пособие: современные наглядные средства в учебном процессе [Электронный ресурс] / А. П. Гиль. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2016/09/30/>. – Дата доступа 18.04.2024.

УДК 821.161.1-31\*Л.Андреев

*Д. А. Жилицкая*

### **ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ДЬЯВОЛА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НАЧАЛА XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА «ДНЕВНИК САТАНЫ»)**

*В статье исследуются особенности трансформации образа дьявола в литературе начала XX в. На примере романа Леонида Андреева «Дневник Сатаны». В произведении дьявол «вочеловечивается» и, столкнувшись с миром людей, перестаёт быть воплощением «абсолютного зла». В данной работе также проанализирована концепция Л. Андреева: взаимосвязь категорий «демоническое» и «человеческое».*

Попытки создания амбивалентного образа Сатаны в литературе были предприняты различными писателями ещё до XX в. («Потерянный рай» Дж. Мильтона, «Фауст» И. В. Гёте, «Демон» М. Ю. Лермонтова и мн. др.).

В литературе XX в. (эпоха модернизма, влияние ницшеанства) можно наблюдать смешение категорий, «размывание границ» между понятиями «демоническое» и «человеческое», в результате чего становится возможной трансформация ролей «человек» – «дьявол». Примером может служить роман Л. Андреева «Дневник Сатаны», представляющий собой дневниковые записи «вочеловечившегося» дьявола, сошедшего в мир людей «чтобы лгать и играть» [1, с. 120].

Примечательно, что в качестве «оболочки» Сатана выбирает миллиардера Вандергуда: его цель – подвергнуть искушению мир людей и обличить главную человеческую слабость – алчность. Мир представляется ему «сценой», на которой можно подвергнуть искушениям простых смертных и разыграть очередное представление. Дьявол решает «сыграть» с Фомой Магнусом и его «Мадонной» и приходит к выводу, что наконец обрёл достойного партнёра для его «игры»: «Если этот черноротый молодец играл, то, надо признаться, Я нашёл достойного партнёра!» [1, с. 148].

Образ андреевского Сатаны – *синтез inferнального и человеческого*. Это приводит к конфликту двух начал: «Я чувствую, что вандергудовская *настойка человечности* стала на десять градусов крепче... подумай: ещё немного, и он просто выставит Меня за порог, – он, жалкий владелица пустого сарая, куда Я внёс дыхание и душу!» [1, с. 131]. Сначала дьявол противится проявлению в себе «человеческого», однако в дальнейшем принимает их: «Мой Вандергуд был изрядным пьяницей и каждый вечер тащит Меня в кабак... мы проводим часы недурно» [1, с. 145].

Чем больше проявляется человеческое в дьяволе, тем сильнее проявляется *мизантропия* в Фоме Магнусе – антагонисте, который своим примером демонстрирует разрушение классической противопоставленности «человеческого» и «демонического» как доброго и злого начал.

Форма *дневниковых записей* позволяет автору детально изобразить внутренний мир сатаны, его рефлексии в процессе «*вочеловечения*». Несвойственные и незнакомые чувства провоцируют в нём стремление к «самовыражению, выделению в себе человеческого» [2, с. 54]. Сначала дьявола пугают обыденные вещи: биение сердца, отсчитывающее земные секунды, темнота, в которой человеческие «зеркальца» не способны видеть. В последующем размышления героя становятся глубже. Он обеспокоен тем, что человеческие эмоции (в частности, любовные переживания) превращают его из манипулятора в объект манипуляций и заставляют лицедействовать: «Я пришёл сюда, чтобы весело лгать и играть, и Мне вовсе не нравится быть тем бездарным актёриком, что горько плачет за кулисами, а на сцену выходит с сухими глазами» [1, с. 140]. Очередным этапом «вочеловечения» становится чувство к Марии. Сатана, с трудом формулирующий мысли в дневнике, отмечает, что красота Марии – «воплощение такого всеобъемлющего смысла, что всякое мудрое слово становилось бессмыслицей» [1, с. 136]. Романтические эмоции провоцируют предчувствие «надвигающегося обмана» и вызывают желание отказаться от новых ощущений: «Не хочешь ли взять себе Марию, земной товарищ? Возьми её. Она твоя, а не Моя» [1, с. 148].

Если в классическом представлении *роль искусителя* принадлежит Сатане, то в романе Л. Андреева происходит *смена ролей*: уже не Сатана искушает человека, а человек искушает дьявола, неспособного оказать сопротивление человеческой хитрости и злобе. При этом андреевский Сатана осознаёт и даже принимает такую трансформацию: «Я сам слишком вочеловечился, чтобы не простить другому попытки обожесться» [1, с. 149], «С каждым часом Меня покидает память о том, что Я оставил за стеною человечности» [1, с. 164].

После раскрытия истинных мотивов Магнуса адом становится мир вокруг. *Мировое зло* представляется уже не как нечто абстрактное: *источником зла* является человек. Сатана, напротив, обнаруживает в себе способность видеть и постигать «прекрасное» в «уродливом» человеческом мире: «Я с каждой минутой всё больше радовался, что Я жив, говорю, могу ещё долго играть... И вдруг мне стало нравиться, что Я – человек!» [1, с. 127]. В то же время герой ещё способен оценивать происходящее с позиции высшего существа: «Уйди, ты не должен видеть удивления и радости Сатаны!» [1, с. 163], «Я ещё знаю, что Я бессмертен, и, когда повелит воля Моя, сам притяну к своему горлу костлявые пальцы. Но если Я забуду?» [1, с. 158].

Дьявол принимает своё вочеловечение и даже отказывается от самоубийства, однако отмечает в дневнике, что всё же сохранил в себе черты Сатаны: «К несчастью, Я ещё очень горд, это старый и всем известный порок Сатаны... Я из рода свободных, Я из племени владык, свою волю претворяющих в законы» [1, с. 185].

Трансформация образа сатаны у Л. Андреева подчёркивается с помощью контраста: Фома Магнус, являющийся человеком, испытывает к людям ненависть, в то время как inferнальный дух в человеческом обличье стремится навстречу людям. Через *рефлексию дьявола* автор демонстрирует, как «абсолютное зло» меркнет на фоне *людских пороков*: «и эту бесконечную клязу, этот грязный поток лжесвидетелей, лжеприсяг, лжесудей и лжемошенников Я принял за игру бессмертных?» [1, с. 166]. Сатана-Вандергуд, находясь в Риме, отмечает, что люди спустя время не меняются: «Они были такими ещё при дворе Ашурбанипала, <...> все две тысячи лет серебряники Иуды продолжают приносить проценты, как и его поцелуй, – Мне становится скучным участвовать в старой и заезженной пьесе» [1, с. 143]. К слову, булгаковский Воланд в романе «Мастер и Маргарита» выразит ту же мысль: «Они – люди как люди. Любят деньги, но ведь это всегда было... В общем, напоминают прежних...» [2, с. 139].

Таким образом, в романе Л. Андреева «Дневник Сатаны» можно наблюдать *трансформацию демонического образа*. «Вочеловечившийся» дьявол сталкивается с «осатаневшим» человеком и при этом проигрывает ему. По собственной воле втянутый в игру в качестве актёра, герой оказывается марионеткой в руках людей. Абстрактное «абсолютное зло», воплощением которого является дьявол в классическом понимании мифологического образа, конкретизируется: источником зла является уже не Сатана, а человек.

## Литература

1 Андреев, Л. Н. Дневник Сатаны / Л. Н. Андреев // Собрание сочинений: в 6 т. – Москва : Художественная литература, 1996. – Т. 6. Рассказы; Повести; Дневник Сатаны. Роман; 1916–1919; Пьесы 1916; Статьи. – С. 117–246.

2 Булгаков, М. А. Мастер и Маргарита / М. А. Булгаков. – Москва : АСТ, 2014. – 446 с.

УДК 37.091.315.7:004.9:811.161.3

*В. У. Жукоўская*

## ІНТЭРАКТЫЎНЫЯ ФОРМЫ НАВУЧАННЯ НА ЁРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

*У артыкуле разглядаецца прымяненне інтэрактыўнасці і інтэрактыўных формаў навучання ў працэсе выкладання беларускай мовы, характарызуюцца розныя формы*

*інтэрактыўнасці і шляхі іх выкарыстання на ўроках беларускай мовы. Дадзеныя педагогічныя тэхналогіі павышаюць матывацыю вучняў, выклікаюць у іх цікавасць да прадмета, які вывучаецца, а таксама робяць авалоданне мовай больш эфектыўнай і хуткай.*

Асобна-арыентаваная сістэма школьнага навучання паставіла ў цэнтр увагі выкладчыка асобу вучня. Традыцыйны падыход па мадэлі *выкладчык – навучэнец* паступова мяняецца на абноўленую мадэль *навучэнец – падручнік – выкладчык*.

У 90-я гады ХХ ст. з’явілася паняцце *інтэрактыўнае навучанне*. Такая форма навучання непасрэдна заснаваная на інтэрактыўнасці. Калі зірнуць на паходжанне слова *інтэрактыўнасць*, то ўспамінаюцца лацінскія словы *inter* ‘паміж’ і *act* ‘дзеянне’. Аднак сам тэрмін пашырыўся ў сучасных еўрапейскіх мовах з англійскамоўнага *interaction* ‘узаемадзеянне’. Гэтае першапачаткова сацыялагічнае паняцце з часам стала выкарыстоўвацца ў педагогіцы.

На думку сучасных даследчыкаў, “інтэрактыўнае навучанне – гэта перш за ўсё навучанне ў супрацоўніцтве. Усе ўдзельнікі адукацыйнага працэсу (выкладчык, студэнты) узаемадзейнічаюць адзін з адным, абменьваюцца інфармацыяй, сумесна вырашаюць праблемы, мадэлююць сітуацыі. Прычым адбываецца гэта ў атмасферы добразычлівасці і ўзаемнай падтрымкі, што дазваляе не толькі атрымліваць новыя веды, але і развівае саму пазнавальную дзейнасць” [1].

Інтэрактыўныя формы навучання павышаюць матывацыю і зацікаўленасць навучэнцаў, што садзейнічае якасці і глыбіні засваення вучэбных дысцыплін і курсаў. Формы навучання, якія мяркуюць узаемадзеянне навучэнцаў, плённую ўзаемную дзейнасць навучэнцаў і выкладчыка, а таксама самастойную работу навучэнцаў з камп’ютарнымі сродкамі навучання, у цяперашні час актыўна выкарыстоўваюцца ў працэсе выкладання многіх вучэбных дысцыплін. І натуральна, што магчыма выкарыстоўваць інтэрактыўныя формы навучання ў працэсе выкладання мовы, як роднай, так і замежнай.

На ўроках беларускай мовы сучасная педагогі-практыкі раяць звяртацца да розных інтэрактыўных формаў навучання. Адна з іх – педагогічная тэхналогія дзелавой гульні. Як піша М. В. Жуковіч, “дзелавая гульня – разнавіднасць асобна арыентаванай педагогічнай тэхналогіі, якая мае на мэце навучыць асобных школьнікаў ці іх групы прымаць рашэнне” [2, с. 22]. Даследчыкі рэкамендуюць прымяняць дзелавую гульню падчас розных тыпаў урокаў беларускай мовы: пры тлумачэнні новага матэрыялу, у працэсе абавольнення ведаў навучэнцаў, а таксама для вызначэння ўзроўню ведаў вучняў [2, с. 22].

Педагогічную тэхналогію дзелавой гульні маюць у сваёй аснове разнастайныя варыянты гульніў, што выкарыстоўваюцца традыцыйна выкладчыкамі беларускай мовы на занятках. Падчас гульні “*Вынайсіце словы*” выкладчык прапануе некалькім камандам навучэнцаў падабраць словы з зададзенымі часткамі (напрыклад, *тэле-, відэа-, медыя-*) і растлумачыць іх.

У гульні “*Кемлівая знаходка*” навучэнцы шукаюць у групах слоў лішнія (напрыклад, сярод сінонімаў слова з іншай семантыкай або сярод запазычанняў уласнабеларускае слова) і тлумачаць свае знаходкі.

А ў ходзе гульні “*Эрудыт*” да запазычанняў розныя каманды шукаюць беларускія адпаведнікі.

М. В. Жуковіч прапануе таксама гульню “*Карэктар*”, у якой навучэнцы выпраўляюць памылкі ў падрыхтаваным загадзя выкладчыкам тэксце [2, с. 23–24].

У цяперашні час на многіх занятках актыўна выкарыстоўваецца інтэрактыўны прыём “мазгавога штурму”. Нагадаем, што “развіццё творчага тыпу мыслення – асноўная мэта гэтага метадычнага прыёму. Таму ён прыдатны для тых урокаў мовы і літаратуры, дзе вывучаемая тэма прама залежыць ад варыятыўнасці вырашэння пэўнай праблемы” [2, с. 15]. Гэты метады заключаецца ў вылучэнні выкладчыкам пэўнай праблемы і наступнай прапанове навучэнцамі розных ідэй па вырашэнні гэтай праблемы, пасля чаго самі навучэнцы абмяркоўваюць вылучаныя ідэі і аналізуюць іх.

На ўроку, на якім прымяняецца “мазгавы штурм”, адбываецца развіццё навыкаў вырашэння праблемы, а таксама актывізуюцца розныя віды маўленчай дзейнасці. Такім чынам навучэнцы развіваюць навыкі чытання, слухання, а галоўнае – гаварэнне і маўленне. Важным пры гэтым з’яўляецца той факт, што навучэнцы ў працэсе выкарыстання названага метаду мусяць увесь час гаварыць і каментавать свае меркаванні на роднай мове. Гэта, на наш погляд, спрыяе павелічэнню месца беларускай мовы ў культурна-інфармацыйнай прасторы.

Акрамя таго, абмен уласнымі ідэямі і наступнае іх абмеркаванне спрыяе выпрацоўцы культуры размовы, тактоўнасці, уважлівых адносін да суразмоўцы, а таксама ўмення працаваць у калектыве па пошуку вырашэння праблемы.

Цікавай інтэрактыўнай формай навучання беларускай мове становяцца ролевыя гульні. Простым, трапным і надзвычай эфектыўным спосабам прымянення ролевых гульняў з’яўляюцца інсцэніроўкі, калі навучэнцы ў падрыхтаваных загадзя пад кіраўніцтвам выкладчыка невялічкіх вывахаў выступаюць у розных вобразах (настаўнікаў, экскурсаводаў, беларускіх асветнікаў): напрыклад, імправізаваная экскурсія па свеце і гісторыі беларускіх літар або мультымедыя-экскурсія ў Полацк часоў Францыска Скарыны.

Ролевыя гульні могуць быць і з удзелам значных груп, нават усяго класа. Гэты спосаб мусіць забяспечыць большае ўцягненне навучэнцаў у вучэбны працэс. Аднак ролевыя гульні для ўсяго класа патрабуюць вялікай папярэдняй падрыхтоўкі. Напярэдадні выкладчык павінен пазнаёміць навучэнцаў з тэмай, апісаннем і асноўнымі палажэннямі гульні, пасля чаго вызначаюцца ролі і праводзіцца індывідуальны інструктаж.

Цікавай ролевай гульні ў працэсе навучання беларускай мовы выступае “*Арфаграфічная эстафета*” [2, с. 23], дзе навучэнцы выступаюць у ролях “пісьменніка”, “карэктара”, “кур’ера”.

Праведзенае даследаванне тэхналогіі і асаблівасцей выкарыстання інтэрактыўных формаў навучання на ўроках беларускай мовы у сярэдняй школе дазволіла прыйсці да высновы, што правільнае прымяненне разнастайных формаў інтэрактыўнага навучання станоўча ўплывае на вывучэнне мовы і аказвае вялікую дапамогу педагогам у выкладанні іх прадмета. Дадзеныя педагагічныя тэхналогіі павышаюць матывацыю вучняў, выклікаюць у іх цікавасць да прадмета, які вывучаецца, а таксама робяць авалоданне мовай больш эфектыўнай і хуткай.

## Літаратура

1 Витченко, О. В. Интерактивность как одно из основных требований к современным электронным образовательным ресурсам [Электронный ресурс] / О. В. Витченко // Международный журнал экспериментального образования. – Режим доступа: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=4709>. – Дата доступа: 24.04.2024.

2 Жуковіч, М. В. Актыўныя адукацыйныя тэхналогіі па фарміраванні свабоднай асобы вучня на ўроках беларускай мовы, літаратуры і пазакласных мерапрыемствах / М. В. Жуковіч. – Мінск : Аверсэв, 2012. – 93 с.

УДК 373.5.091.3:821.161.3-1\*П.Трус

*Г. А. Іванюк*

## ВЫВУЧЭННЕ ТВОРЧАСЦІ ПАЎЛЮКА ТРУСА Ў ШКОЛЕ

*Артыкул, прысвечаны вывучэнню творчасці Паўлюка Труса ў сярэдняй школе, адлюстроўвае ключавыя моматы ўрока, якія настаўнік можа выкарыстоўваць пры выкладанні тэмы ў 6 класе. Аўтар прыходзіць да высновы пра неабходнасць данясення*

*біяграфічных звестак пра паэта і нападзення ўрока прыёмамі і формамі актывізацыі пазнаваўчай дзейнасці вучняў, паколькі зварот да яго творчасці школьнай праграмай прадугледжаны толькі адзін раз, і гэтае знаёмства павінна стаць запамінальным.*

Знаёмства з творчасцю П. Труса прадугледжана школьнай праграмай па літаратуры толькі адзін раз – у 6 класе ў раздзеле “Мастацкае слова: вобразнасць, выразнасць, характэрнасць”. Тэма ўрока: “Паўлюк Трус. «Падаюць сняжынкi...» (урывак з паэмы “Дзясяты падмурак”). Характэрнасць зімовага пейзажу. Выяўленне аўтарскіх пачуццяў у творы. Мілагучнасць мовы. Яркія выяўленчыя сродкі (метафары, эпітэты)” [1].

Паколькі школьнікі больш да жыццятворчасці пісьменніка не звернуцца, то адным з варыянтаў работы на ўступным этапе можа стаць біяграфічная даведка, спалучаная з дэманстрацыяй партрэта пісьменніка, ці нават лекцыя. Настаўнік павінен паведаміць, што Паўлюк Трус (Павел Адамавіч Трус, 1904–1929) нарадзіўся ў вёсцы Нізок на Уздзеншчыне ў сялянскай сям’і. Прырода вакол вабіла сваёй маляўнічасцю і прыгажосцю. Пазней Паўлюк Трус згадаў: “У дзесяць гадоў я ўжо хадзіў за баранам. Бацька сеяў, а я па свежых слядах баранаваў, і не толькі баранаваў, а нават пад’язджаў на баране, за што ад бацькі часта перападала. У дванаццаць – браў першыя ўрокі на аратага, праца куды менш цікавая, бо патрабавала пільнасці і вялікай увагі. У пятнаццаць гадоў я моцна трымаў касу ў руках і, як спрактыкаваны мастак, добра вымалёўваў шырокія пракосы на нашых прыняманскіх лугах” [2, с. 80]. Яшчэ ў дзяцінстве Паўлюк быў рознабаковай асобай, цудоўна маляваў, спяваў у хоры, ведаў на памяць мноства народных песень. Свой першы верш таксама напісаў яшчэ ў школьныя гады. Усё сваё нядоўгае жыццё Паўлюк Трус прысвяціў роднай краіне і нацыянальнай культуры, імкнуўся, па яго ж словах, “абудзіць любасць да Беларусі” [2, с. 80]. Яго лірыка вельмі меладычная і эмацыйная.

На ўроку вывучэння творчасці П. Труса, згодна з праграмай, таксама вывучаецца паняцце метафары, што можна зрабіць з дапамогай тэарэтычнай даведкі, змест якой наступны. У штодзённым жыцці мы нярэдка ўжываем фразы ў пераносным значэнні: дождж ідзе, хвіліны бягуць, каліна гарыць. Прамае значэнне такіх слоў праступае ў выразях “тата ідзе”, “сабака бяжыць”, “касцёр гарыць”. Пераноснае значэнне так і названа таму, што мы пераносім дзеянні ці якасці з адной з’явы на другую, падобную да яе. Метафара – перанясенне ўласцівасцей нейкай з’явы на іншую, якой-небудзь прыкметай падобную да яе. Метафары ў многім падобныя да параўнанняў, толькі ў апошнім бачныя дзве часткі, а ў метафары параўнанне прыхаванае: хвіліны бягуць (*рухаюцца хутка, як спартсмен*), каліна гарыць (*колера яе як агонь*). Далей дзеці могуць самастойна азнаёміцца з азначэннем метафары ў падручніку і запісаць асноўныя тэзісы ў сшытак.

Прыклады практыкаванняў на арыенціраваным этапе могуць быць наступныя:

1 Рэпрадукцыйная гутарка. Настаўнік прапануе дзецям адказаць на пытанні:

– Якія вобразы і малюнкi ўзніклі ў вашым уяўленні пры слуханні верша П. Труса “Падаюць сняжынкi”?

– У якую пару года адбываецца дзеянне, апісанае ў вершы?

– Які настрой абудзіў у вас праслуханы твор: вясёлы, бадзёры ці сумны, маркотны? Чым гэта абумоўлена?

– Колькі сыноў у зімы? Як іх завуць?

2 Праблемная сітуацыя. Прачытайце запісаныя на дошцы радкі верша В. Жуковіча:

*У снежныя сняжынкi*

*Занеслі сцяжынкi...*

– Якія зычныя паўтараюцца і што надае гэты паўтор твору? (музычнасць, меладычнасць, стварае вобразнае бачанне снегу, сняжынак, сцяжынак)

– Як называецца такі мастацкі прыём, пры якім паўтараюцца зычныя?

– Як паводзяць сябе сняжынкi ў пейзажнай замалёўцы П. Труса? Успомніце гэтае слова і падумайце, чаму аўтар ужывае яго двойчы?



5 Культуралагічнае параўнанне, спалучанае з дэманстрацыяй, з мэтай абагульнення.

– Ці ведаеце вы, з якімі відамі мастацтва цесна звязана літаратура? (*музыка, мастацтва, тэатр*). Вы ведаеце спектаклі, у якіх ёсць тэма зімы? (*“Шчаўкунчык”*).

– Настаўнік дэманструе відэаўрывак са спектакля “Шчаўкунчык”, а менавіта та-нец сняжынак. Якія вашы ўражанні пасля прагляду відэа і пасля верша? Ці адрозніваюцца яны? А настрой у іх?

– А ці ведаеце вы якія-небудзь музычныя творы, прысвечаныя зіме? Зараз я ўключу вам запіс мелодыі Антонія Вівальдзі “Поры года. Зіма” і Пятра Чайкоўскага “Поры года. Зіма”. Ці падобныя яны?

Такім чынам, знаёмства з творчасцю Паўлюка Труса ў сярэдняй школе адбываецца толькі адзін раз, таму на ўроку мэтазгодна звярнуцца да біяграфічных звестак паэта, а таксама выкарыстаць максімальную колькасць заданняў для актывізацыі пазнаваўчай дзейнасці вучняў, каб гэтае знаёмства было для іх запамінальным.

## Літаратура

1 Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце “Беларуская літаратура” для VI класа ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/belaruskaya-litaratura.html>. – Дата доступу : 15.04.2024.

2 Бельскі, А. І. Беларуская літаратура: вучэбны дапаможнік для 6 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання / А. І. Бельскі, М. І. Навумчык, Л. К. Цітова. – Мінск : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2020. – 240 с.

УДК 373.5.091.3:821.161.3-1\*Р.Барадулін

*Д. Л. Казлова*

### МЕТОДЫКА ВЫВУЧЭННЯ ТВОРЧАСЦІ РЫГОРА БАРАДУЛІНА Ў ВОСЬМЫМ КЛАСЕ

*У артыкуле разглядаецца методыка работы з вершам Рыгора Барадуліна “Трэба дома бываць часцей”, які прапанаваны для вывучэння ў восьмым класе. Аўтар падрабязна паказвае схему працы над лірычным тэкстам, прапаноўвае шэраг заданняў, якія дапамогуць вучням зразумець твор, засвоіць мастацкія тропы. Акрамя гэтага, у артыкуле разглядаюцца метадычныя падыходы да азнаямлення вучняў з паняццем “лірыка” ў межах тэмы “Роды мастацкай літаратуры”.*

Вывучэнне творчасці Рыгора Барадуліна займае значнае месца ў школьным курсе беларускай літаратуры. Дзеці аналізуюць вершы паэта ў шостым і восьмым класах, у адзінаццатым класе асэнсоўваюць яго біяграфію і лірыку манаграфічна. У 8-м класе вывучэнне творчасці Р. Барадуліна адбываецца ў раздзеле “Роды мастацкай літаратуры”. Вучэбная праграма ў межах тэмы ўрока прапануе разгледзець наступныя аспекты: “Рыгор Барадулін. «Трэба дома бываць часцей». Адносіны чалавека да роднага дому, мясцін, дзе праходзіла дзяцінства і юнацтва. Пачуцці і перажыванні, звязаныя з успамінамі пра родных і блізкіх, як выяўленне духоўнасці асобы. Выкарыстанне вобразных магчымасцей мовы (эпітэты, метафары), рытмічных сродкаў. Адметнасць аўтарскай інтанацыі” [1]. На ўроку па вывучэнні гэтага твора, у адпаведнасці з праграмай, трэба пазнаёміцца з паняццямі “роды літаратуры” і “лірыка” як адзін з іх.

Методыка вывучэння лірыкі адрозніваецца ад падыходаў да вывучэння эпічных і драматычных твораў. Слова ў лірыцы нагружана болей, чым у эпасе, рытм стварае дадатковыя значэнні. Як адзначае А. Браздзіхіна, “пры працы над лірычным тэкстам немагчымым здаецца развіццё ў школьніка здольнасці да суперажывання, што пашырыць яго эмацыянальны вопыт і ў будучым далучыць да свету эстэтычных перажыванняў, іншымі словамі, узбагаціць яго духоўны свет” [2, с. 40]. А. Руцкая дадае: “Новымі школьнымі праграмамі па літаратуры ўзмоцнены прынцып навуковасці, сістэмнасці, што дае магчымасць настаўніку <...> даць цэласную суму ведаў, цэласны погляд на лірыку як род літаратуры” [3, с. 107].

У 7–8 класах пры вывучэнні лірычнага твора павышаецца роля праблемных пытанняў, эўрыстычнай гутаркі, што дапамогуць сфарміраваць у дзяцей крытычныя адносіны да тэксту, аднак па-ранейшаму важным застаецца эмацыянальны фон урока. Асноўнымі прыёмамі правядзення *ўступнага этапа* па вывучэнні верша “Трэба дома быць часцей” стануць праца з падручнікам і слова настаўніка. Педагог павінен паведаміць, што жыццёвая дарога кожнага чалавека заўсёды пачынаецца з бацькоўскай хаты, з таго куточка, дзе ён з’явіўся на свет, дзе зрабіў свае першыя крокі, дзе прайшлі лепшыя часы яго дзяцінства. Гэта месца для кожнага з нас ёсць “святыня святынь”. З дзяцінства пераходзіць у юнацтва, а пасля і сталасць памяць пра свае вытокі, родавыя карані... На жаль, тыя людзі, пазбаўленыя гэтай памяці, ператвараюцца ў “бязродных”, манкуртаў. Лепшыя творы Р. Барадуліна былі напісаны на біяграфічным матэрыяле, і гэты верш не стаў выключэннем. Ён узнік з маральна-жыццёвага вопыту паэта, назапашанага на Ушаччыне, пачынаючы яшчэ з самага маленства. На ўступных занятках настаўнік можа падаць біяграфічную даведку, выкарыстаць партрэт пісьменніка. Як адзначае А. Браздзіхіна, “яна карысная найперш пры вывучэнні твораў з элементамі аўтабіяграфізму” [2, с. 21]. Партрэт пісьменніка павінен быць добрай якасці, пажадана падбіраць такія партрэты, на якіх ёсць нешта незвычайнае, цікавае для дзіцячага вока.

Паколькі праграма патрабуе знаёмства з паняццем “лірыка”, настаўнік можа падрыхтаваць тэарэтычную даведку і паведаміць, што літаратурныя роды сфарміраваліся яшчэ ў Старажытнай Грэцыі. Лірыка – род літаратуры, які выяўляе ўнутраны свет чалавека, працэсы мыслення і духоўных перажыванняў, эмоцыі і пачуцці. Адсутнасць сюжэта, маналог ад імя лірычнага героя, сціслая афарыстычная форма, пераважна вершаваная мова, насычаная паэтычнымі тропамі, – асноўныя ўласцівасці лірычнага твора, да якога б жанру лірыкі ён ні адносіўся.

Пры вывучэнні любога лірычнага твора варта памятаць, што на ўступным этапе трэба стварыць адпаведны настрой, падрыхтаваць вучняў да ўспрымання твора. Аднак маючы на ўвазе гэты настрой, трэба памятаць, што музыка ў такім разе павінна цалкам адпавядаць твору, а не ўжывацца механічна. У сувязі з гэтым вершам настаўнік можа даць вучням паслухаць песню “Бацькоўскі зруб” у выкананні А. Ярмоленкі. Далей адбываецца першаснае чытанне настаўнікам верша на памяць з мэтай пазнаёміць васьмікласнікаў з вывучаемым творам, стварыць эстэтычнае ўздзеянне. Школьнікі павінны слухаць настаўніка, сачыць за вершам па падручніку непажадана, каб эмацыянальнае ўспрыманне было больш выразным. Пасля абавязкова неабходна вытрымаць паўзу, каб рэзка не абарваць настрой, які ўзнік пад уражаннем ад чытання.

На *арыенціравачным этапе* можна сфармуляваць праблемнае пытанне, на якое вучні будуць шукаць адказ у працэсе аналізу: “Ці можна дома быць госцем”? Сёння пад праблемным навучаннем трэба разумець “такую арганізацыю вучэбных заняткаў, якая прадугледжвае стварэнне ў свядомасці вучняў пад кіраўніцтвам настаўніка праблемных сітуацый і арганізацыю актыўнай самастойнай дзейнасці вучняў па іх вырашэнні, у выніку чаго і адбываецца творчае авалоданне ведамі, умениямі, навыкамі і развіццё мысленчых здольнасцей” [4, с. 61–65], – зазначае Г. Селяўко.

Трэба памятаць, што на арыенціровачным этапе трэба ўнікаць такіх прыёмаў, якія могуць парушыць паэтычнасць, да прыкладу, каменціраванае чытанне, праяўны пераказ паэзіі, складанне плана верша. Арыенціровачныя заняткі можна працягнуць рэпрадуктыўнай гутаркай з мэтай выявіць першаснае ўспрыманне твора, навучыцца аргументаваць свае думкі. Настаўнік можа прапанаваць вучням работу над пытаннямі:

1 Якія пачуцці выклікаў у вас гэты верш?

2 Якое ўражанне зрабіў на вас гэты твор? Спадабаўся ці не? Чым?

3 Якія вобразы, асацыяцыі ў вас узніклі, калі вы пачулі верш?

4 Да якога літаратурнага роду мы можам аднесці верш “Трэба дома бываць часцей” Рыгора Барадуліна? Што характэрна для гэтага літаратурнага роду?

Адказаць вучням на апошняе пытанне дапаможа тэарэтычная даведка настаўніка, якая гучала ў пачатку ўрока. Верш змяшчае незразумелыя словы, таму мэтазгодна прывесці работу са словамі, лексічнае значэнне якіх вусням невядомае. Акрамя слова *асвер*, якое патлумачана ў падручніку, цяжкасці могуць выклікаць наступныя: аер, клямка, цыбаты, іржышча, масніца. Настаўнік можа не толькі патлумачыць значэнне гэтых слоў, але і выкарыстаць фотаздымкі, каб вучні наглядна маглі зразумець значэнне слоў.

Падчас аналізу метадыка аддае перавагу паслядоўнаму шляху аналізу. А. Брандзіхіна адзначае, “што ў падрыхтаваных класах аналіз можа ісці вакол цэнтральнага праблемнага пытання (асабліва ў грамадзянскай ці філасофскай лірыцы), якое можа прыняць форму эпіграфа ўрока” [2, с. 42]. У нашым выпадку праблема-тэматычны шлях таксама прыдатны.

Работа з вершам на этапе замацавання можа быць наступнай:

1 Эўрыстычная гутарка, спалучаная з выбарчым чытаннем, з мэтай асэнсавання ідэйнага зместу твора.

– Хто з’яўляецца лірычным героем верша? Акрэсліце яго жыццёвыя прынцыпы? Зачытайце адпаведныя радкі з верша.

– Знайдзіце і зачытайце словы, у якіх вылучаецца або гучыць заклік. Якую сэнсава-эмацыйную нагрузку ён нясе?

– Якую ролю ў творы маюць шматлікія паўторы слоў і сказаў?

– Верш пачынаецца фразай: “Трэба дома бываць часцей”. Вызначце, яе сэнсавы кантэкст.

– Чаму, на вашу думку, аўтар ад абагуленай фразы на пачатку верша прераходзіць да канкрэтнага звароту да чытача ў канцы лірычнага твора, тым самым робячы пераход ад агульначалавечага да асабістага?

Настаўнік павінен падсумаваць назіранні дзяцей, заўважыўшы, што лірычны верш дазваляе ў яркай вобразнай форме, праз асабістыя перажыванні, пачуцці, думкі перадаць усхваляванасць паэта, глыбока раскрыць праблему, заклікаць сваіх чытачоў да разумення важнасці “святога” дома, дзе ты нарадзіўся, дзе зрабіў першыя крокі. Верш добра кладзецца на музыку, яго хочацца паспяваць, вершаваная форма дазваляе мацней уздзейнічаць на ўспрыняцце дзіцяці.

2 Метад “Асацыяцыі” стымулюе вучняў выказаць свае меркаванні, падзяліцца асабістым вопытам. Пры вывучэнні верша “Трэба дома бываць часцей” можна падабраць асацыяцыі да слова “дом” або “Бацькаўшчына”.

3 Самастойная работа вучняў з тэмай з мэтай замацавання паняццяў, вызначэння ролі мастацкіх сродкаў у вершы. Вучням прапаноўваюцца карткі, дзе будуць дадзены азначэнні наступных паняццяў: эпітэт, метафара, інверсія, метанімія. Вучням трэба будзе суаднесці тэрмін і яго азначэнне, запоўніць табліцу, у якую неабходна выпісаць прыклады мастацкіх сродкаў з твора і іх ролю.

4 Невялікае вуснае выказанне вучняў на тэму “Бацькаўшчына заўсёды сагравае нам душу” спрыяе развіццю вуснага маўлення – аднаму з самых слабых навыкаў сучасных вучняў, якія знаходзяцца ва ўмовах білінгвізму. Вуснае выказанне павінна мець сваю завязку, развіццё думкі, пэўную кульмінацыю і галоўны тэзіс (выпрацоўку гэтага навыку настаўнік павінен трымаць пад пастаяннай увагай), які будзе адстойвацца. На яго аснове будзецца план-схема выказвання, падбіраюцца прыклады, доказы, назіранні.

Работа з вершам на этапе абагульнення можа ўключаць заданні:

1 Слова настаўніка, спалучанае з праслухоўваннем музычнага твора, з мэтай абагульнення вывучанага, параўнання верша і песні.

Настаўнік павінен данесці да вучняў думку, што музыка не можа існаваць без паэзіі, а без паэзіі, хутчэй за ўсё, не было б і музыкі. Сёння існуе вялікая колькасць сапраўдных музычных шэдэўраў, у аснову якіх былі пакладзены вершы беларускіх мастакоў слова. І творчасць Рыгора Барадуліна не стала выключэннем. Педагог прапануе праслухаць музычнае прачытанне кампазітара Ігара Лучанка верша Рыгора Барадуліна “Трэба дома бываць часцей” у выкананні заслужанага артыста Беларусі Леаніда Барткевіча і ансамбля “Песняры”. Пасля метаду дэманстрацыі вучням неабходна будзе параўнаць верш і песню, вызначыць, чым яны падобныя, а чым адрозніваюцца. Гэта можна зрабіць у выглядзе канцэптуальнай табліцы.

2 Метад “Флэшмоб” дапаможа ўключыць вучняў у дзейнасць, дазволіць актывізаваць іх вуснае маўленне і будзе спрыяць далейшаму лёгкаму завучванню на памяць. Удзельнікі флэшмобу атрымліваюць раздрукаваныя радкі верша і без папярэдняй падрыхтоўкі чытаюць радкі адзін за адным па парадку. Пры гэтым настаўнік можа сам ці разам з вучнямі зрабіць відэаролік.

3 Гульня “Будні журналіста”. Вучні вызначаюць для сябе суразмоўцу. Далей ім прапануюцца 2–3 пытанні для інтэрв’ю. На працягу трох хвілін васьмікласнікі абменьваюцца інфармацыяй па пытаннях, далей прапануецца аператыўна прадставіць вынікі работы. Напрыклад, пры вывучэнні твора Р. Барадуліна “Трэба дома бываць часцей” можна задаць наступныя пытанні: Да якога роду мастацкай літаратуры можна аднесці гэты верш? Што вы ведаеце пра такі род мастацкай літаратуры, як лірыка? Якія яе асаблівасці? Які момант з верша вам найбольш запомніўся? Чым? Якія мастацкія сродкі выкарыстоўвае аўтар у вершы?

У якасці заключнага слова настаўнік можа адзначыць, што Ушачы для Р. Барадуліна – пункт адліку ўсіх зямных каштоўнасцей. Матыў адданасці кожнага “сваім Ушачам” гучыць ва ўстойлівай і прыдатнай для ўсіх часоў барадулінскай іспіне “Трэба дома бываць часцей”. Аўтара хвалюе, што мы, адарваўшыся ад роднага парога, рэдка адведваем сваіх бацькоў, родныя мясціны, сціраем у памяці тое, што зрабіла нас моцнымі, дарослымі, цвёрдымі. За будзёнымі клопатамі губляем самыя дарагія ўспаміны маленства, страчваючы “святое штосьці”.

Праграма патрабуе ад вучняў завучвання на памяць верша “Трэба дома бываць часцей”, што стане працягам працы на ўроку. У якасці дамашняга задання можна прапанаваць і заданні творчага характару, да прыкладу, знайсці і выпісаць у сшытак дзесяць прыказак пра родны край, дом са зборніка А. Аксамітава “Прыказкі і прымаўкі”; стварыць малюнак на тэму “Мой дом – мая Бацькаўшчына”; намаляваць вокладку да гэтага верша; падрыхтаваць прэзентацыю (6–8 слайдаў) на тэму “Што для мяня ёсць Бацькаўшчына?” і інш.

Такім чынам, пры вывучэнні верша Р. Барадуліна “Трэба дома бываць часцей” у восьмым класе трэба звярнуць асаблівую ўвагу на тэарэтычны аспект, паколькі дзеці на яго прыкладзе знаёмяцца з паняццем “роды літаратуры”, абавязкова правесці работу, якая аблягчае завучванне верша на памяць, арганізаваць працу з тропамі і данесці да вучняў думку пра неабходнасць для чалавека падтрымліваць пастаянную сувязь з родным домам, бацькоўскай зямлёй.

## Літаратура

1 Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце “Беларуская літаратура” для VIII класа ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/belaruskaya-litaratura.html>. – Дата доступу: 15.04.2024.

2 Брадзіхіна, А. В. Методыка выкладання беларускай літаратуры [Электронны рэсурс]: вучэбна-метадычны комплекс па вучэбнай дысцыпліне для спецыяльнасцей 1-02 03 03 Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская), 6-05 0113-02 Філалагічная адукацыя (Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская), 6-05-0232-01 Беларуская філалогія (па напрамках). Прафілізацыя: літаратурана-рэдакцыйная дзейнасць / А. В. Брадзіхіна; М-ва адукацыі РБ; Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Ф. Скарыны. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2024. – Рэжым доступу: <https://dot3.gsu.by/course/view.php?id=5849>. – Дата доступу: 15.04.2024.

3 Руцкая, А. В. Методыка выкладання беларускай літаратуры : вучэб.-метадапам. / А. В. Руцкая, М. У. Грынько. – Мінск : «Издательство Гревцова», 2010. – 182 с.

4 Селевко, Г. К. Проблемное обучение / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 61–65.

УДК 821.161.3-14\*Р.Баравікова

*Дз. І. Кіарэску*

## ФЕНОМЕН ІНТЫМНАЙ ЛІРЫКІ РАІСЫ БАРАВІКОВАЙ

*Артыкул прысвечаны інтымнай лірыцы Раісы Баравіковай, якая разглядаецца як феномен нацыянальнай любоўнай паэзіі. Увага звернута на значныя, на наш погляд, адметнасці паэзіі, якія даюць падставу для таго, каб лічыць лірыку Р. Баравіковай нацыянальнай з'явай. Аналізуецца лірычная гераіня ў яе розных інастасях і псіхалагічных станах.*

Раіса Баравікова – адна з літаратурных зорак беларускай паэзіі. Сваім мастацкім словам пісьменніца годна працягвае традыцыю любоўнай жаночай паэзіі ў нацыянальнай літаратуры, становячыся на адзін узровень з тагачаснымі паэтамі. Гэта адзначалася шматлікімі даследчыкамі яе творчасці. Вельмі ўдала пра гэта выказаўся ў свой час Л. Галубовіч: “Р. Баравікова працягнула традыцыйную лірыка-рамантычную лінію нацыянальнай жаночай паэзіі” [1, с. 142]. А літаратуразнаўца В. Шынкарэнка зазначала, што “ў індывідуальным светабачанні паэтэсы пераважае жаночы захоплены-сузіральны і адначасова маральна-павучальны падыход” [2, с. 570].

Працягваючы традыцыю любоўнай жаночай паэзіі, Раіса Баравікова найперш апелюе да ўласнага вопыту, які дазваляе дабівацца непаўторнага ў вершаваных радках. Вобраз кахання, прасветленага этычным і эстэтычным пачуццём, прасочваецца ў лірыцы айчыннай паэткі на працягу ўсёй яе творчасці. Гэта, па сваёй сутнасці, паэтычная філасофія кахання як загадкавага стану, дзе вітальная сіла скрыжоўваецца з сакральна запаветнасцю.

Акрамя глыбокіх пачуццяў, якімі прасякнуты вершы Р. Баравіковай пра каханне, у іх шмат яркіх выяўленчых фарбаў і сімвалічных вобразаў, як, напрыклад, у вершы “Я памаўчу. Ты гавары”:

*Я памаўчу. Ты гавары  
сваёю шапатлівай мовай,  
пакуль завейнасцю ліловай  
ноч да канца не дагарыць.  
Нішто не вернецца назад.  
Пачуцці нашы ў дымцы цьмянай,  
а ты малюеш зноўку сад  
на капялюшыку каханай.  
Кране тугою краявід  
Пад боскім зоркавым кілімам,  
і плакаць хочацца наўзрыд  
аб нечым тайным, немагчымым [3, с. 4].*

Заканамерна, што каханне як феномен таксама ўспрымаецца з'явай, непадуладнай рацыянальнаму асэнсаванню, з'явай, якая ідзе побач з пакутамі. Пра што сведчаць радкі з такіх вершаў, як “Верш да Пільштына”, “Расчараванне”, “За дзень да снежня” і іншыя.

Як адзначалася вышэй, тэма кахання адна з ключавых у паэзіі Раісы Баравіковай. Аналіз лірыкі паэткі дазваляе сцвярджаць, што каханне для аўтаркі не толькі цеплыня пачуццяў, спакой на душы, замілаванне. Вельмі часта ў радках каханне – гэта пачуццё тугі, нязвыкласці, неспакою, нават гневу (вершы “Апошняя сустрэча”, “Шыпшына пры даліне”). Падобна, што кахаць для паэткі – гэта забываць пра сябе, свае патрэбы і памкненні, вінаваціць сябе:

*...І пакланюся нізка ў пояс,  
Нібыта ў нечым вінавата* [3, с. 31].

На жаль, нават такое моцнае пачуццё могуць пагубіць паўсядзённае жыццё, няўвага і абьякавасць суджанага.

Лірычная гераіня вершаў знакамітай паэткі паўстае перад чытачамі ў розных іпастасях. Аднак адно з галоўных месцаў у іх займае занадта самаахвярная і цяжкая жанчына, гатовая дзеля кахання нават прабачыць здраду:

*Калі ў лясах зялёных птах няе  
У час начны, халодны і трывожны,  
Я знаю, ты прыходзіш ад Яе  
І зноў са мною сумны, як астрожнік...* [3, с. 271]

Яна дакладна ведае, што цэнтрам сусвету з'яўляецца яе каханы і тое адзінае пачуццё, дзеля якога яна гатова, нават, прыняць смерць:

*...Без цябе нашто мне неба?  
З кім я долю падзялю?..* [3, с. 224]

Гэта не што іншае, як сапраўднае абагаўленне каханага. Добра заўважыла адзначаную прыкмету даследчыца А. Брадзіхіна: “...лірычная гераіня сучаснай паэткі надае свайму каханню канфесійнае значэнне, спасцігаючы яго як еўхарыстыю” [4, с. 86]. Пад еўхарыстыяй разумеецца магчымасць дакрануцца да свайго боства.

Любоў і звязаныя з ёй эмацыянальна-пачуццёвыя катэгорыі ў радках Р. Баравіковай становяцца аб'ектамі роздуму, развагі, інтэнсіўнай мысленчай рэфлексіі:

*...Пакуты выкрасліць хацела,  
Ты – даўні боль разварушыў... [3, с. 249]  
...Забуду апошнюю нашу гаворку,  
А ўсё-такі...нечага трошкі шкада...* [3, с. 279]

Лірычная гераіня паэзіі Р. Баравіковай адначасова пяшчотная, эмацыянальная, узнёслая, рамантычная, мудрая і высакародная. У лірыцы кахання паэткі адзначаецца тэндэнцыя рамантызацыі і філасіфізацыі лірычнай гераіні і любоўных пачуццяў, узаемаадносін:

*Чаму? Навошта? – што ні дзень  
з пытання...  
Дзеля чаго? Спрадвечная пакута...* [3, с. 213]

Аўтарская арыгінальнасць у вызначэнні канцэпту кахання ў асабістай апрацоўцы Р. Баравіковай выявілася ў тым, што ён набывае рысы высокага і самаадданага кахання, якое патрабуе поўнага прыняцця люблага такім, якім ён ёсць:

*Не адводзь вачэй, не трэба,  
Я й такім цябе люблю...* [3, с. 224]

Варта зазначыць таксама, што ў інтымнай лірыцы паэткі назіраецца неверагодная пачуццёвая палітра вершаў. У іх прысутнічае і гнеў, і знявага, і туга, і пыхлівасць:

*Не мне душу тваю караць,  
будзь ласкавейшай з той,  
што зараз яшчэ не ўмее раўнаваць,  
яна – твой суд і твая кара...*

*А мне разлука студзіць скронь –  
не захліпнуцца б ва ўспаміне...  
І палымнее, як агонь,  
цвіце шыпына пры даліне* [3, с. 207].

Вельмі значным у апошнім радку выступае скразны сімвал шыпыны, узяты, верагодней за ўсё, з фальклору, дзе вызначаецца як сімвал калючай і яркай жаночай долі.

Як адзначала Раіса Баравікова, літаратурнай музай і настаўнікам для яе была Ганна Ахматава. У працэсе літаратурнага параўнання формы і зместу, стылявых асаблівасцей твораў паэтак насамрэч можна заўважыць іх падабенства. Руская паэтка моцна паўплывала сваёй лірыкай на беларускую калегу, што заўважна ў наступных эмацыйных радках Р. Баравіковай:

*Прыйдзі, прыйдзі...  
Я вольная ад спраў.  
Спявае ноч, і больш такой не будзе.  
Сляды твае прыкрыюць пікі траў,  
А ў доме – спяць натомленыя людзі...* [3, с. 311]

Такім чынам, прыведзеныя вышэй адметныя прыкметы інтымнай лірыкі Р. Баравіковай даюць магчымасць гаварыць пра яе як феномен, які паэтка дэманструе праз пачуццё індывідуальнага псіхаэмацыянальнага выяўлення і прадстаўляе яго ў розных стылістычных увасабленнях. І гэта дае падставу сцвярджаць, што інтымная лірыка Р. Баравіковай – гэта арыгінальная з’ява ў айчыннай літаратуры.

## Літаратура

1 Галубовіч, Л. Сус і кулуары : літ.-крытыч. эсэ / Л. Галубовіч. – Мінск : Літаратура і мастацтва, 2010. – 176 с.

2 Шынкарэнка, В. К. Раіса Баравікова // В. К. Шынкарэнка // Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя: у 4 т. Т. 4, кн. 2. – Мінск, 2003. – С. 568–590.

3 Баравікова, Р. А. Сад на капялюшыку каханай: лірыка / Р. А. Баравікова. – Мінск : Маст. літ., 1998. – 486 с.

4 Браздзіхіна, А. В. Сучасная беларуская інтымная лірыка : тэндэнцыі і перспектывы развіцця / А. В. Браздзіхіна. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2009. – 202 с.

УДК 811.161.1’42’367’38:821.161.1-1

*А. И. Копнинова*

## ОТСУТСТВИЕ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЁМ

*Статья посвящена анализу стилистических функций намеренного пропуска знаков препинания в поэтических текстах, понимаемого как стилистический приём. Выявлены цели намеренного пропуска знаков препинания, постановка которых обусловлена структурно-грамматическим, структурно-семантическим, интонационным принципами постановки знаков препинания.*

Понятие «стилистический приём» не имеет в научной литературе общепринятой дефиниции, однако общим для всех определений стоящего за данным термином феномена является подчеркивание его предназначения: выразительной / изобразительной / экспрессивной / художественной функции [1, с. 322–323]. Стилистический приём по своей сути основан на “мотивированном (интенцией говорящего / пишущего и контекстом и / или ситуацией) отклонении от языковой нормы” [1, с. 323].

Стилистические приемы обычно связывают с употреблением тропов и фигур в речи. Выразительная сила тропов (переносных употреблений слов) детерминирована асимметрией плана содержания и плана выражения [1, с. 333], а экспрессивность фигур – необычностью синтаксических оборотов речи [1, с. 316]. Например, слово *золото* может быть использовано как специфическая характеристика человека (*Дочь у нее – просто золото*), а повторяющийся знак может составить фигуру градации:

*Кричу на бегу:*

*“Не надо за шею!*

*Не надо за шею!!*

*Не надо за шею!!!*

*– Я петь не смогу!”* [1, с. 102]

В центре нашего исследовательского внимания находится намеренный пропуск знаков препинания в поэтическом тексте.

Нарушение языковых норм в авторском тексте, расцениваемое как стилистический приём, может служить различным целям, например, использоваться для формирования наглядных представлений, актуализации ассоциаций, работающих на активизацию воображения, для формирования общекультурного плана восприятия выражения и др. Намеренный пропуск знаков препинания тоже используется для решения определенных стилистических задач.

Для рассмотрения целей намеренного пропуска знака препинания в поэтическом тексте необходимо, прежде всего, выяснить, какие принципы постановки знаков препинания существуют.

Знаки препинания, или условные графические обозначения, как часть графической системы русского языка служат средством синтаксического и интонационно-смыслового членения письменной речи [2, с. 4]. Существует три принципа постановки знака препинания:

– структурно-грамматический (знаки препинания в тексте ставятся в соответствии с его грамматическим (структурным) членением): точка в конце предложения, запятая между однородными членами предложения и т. п.;

– структурно-семантический, или смысловой (смысловые отношения обуславливают постановку знака препинания): сравн.: <...> *Аракчеева, о котором много говорили, в этот вечер не было во дворце* <...> (*М. Алданов*) [3] – *Аракчеева, о котором много говорили в этот вечер, не было во дворце*;

– интонационный (интонационное оформление синтаксической конструкции): *Душа! Когда устанешь верить?* (*А. Блок*) [4] [5, с. 271].

Во многих случаях все три принципа действуют одновременно.

Нарушение автором структурно-грамматического принципа обусловлено возможностью не разграничивать мысли и не устанавливать их завершенность. Соответственно, цель пропуска знаков препинания заключается в том, чтобы сделать восприятие текста в максимальной степени зависящим от воспринимающего текст, его жизненного и культурного опыта:

*пока не разобьются все*

*молекулы пока*

*мне ещё девять восемь семь*

*шесть пять одна рука*

*мне столько а теперь скажи*

*словами а теперь*

*попробуй заново ожить* [6].

Нарушение автором структурно-семантического принципа обусловлено возможностью множественного взаимодействия слов. Таким образом создается многоплановость образа и расширение плана восприятия текста:

*хлопчата бумажны девочки на вырост*

*разливы осеннего сада на вынос*

*а было ли звёздное небо над нами*

*так мы и не знали* [7].

Нарушение автором интонационного принципа обусловлено фонетическим рисунком самого текста. В данном случае уместно говорить о двух стилях прочтения поэтического текста, упомянутых в работе Ю. Н. Тынянова. Вслед за Мейманом Ю. Н. Тынянов называет стили прочтения поэтического текста тенденциями; в тактирующей тенденции, по мнению исследователей, проявляется собственно ритмическая потребность, установка на условия ритмического порядка последовательно протекающих переживаний, на равенство временных промежутков между главными ритмическими моментами, во фразирующей тенденции в центре внимания содержание, а «так как характер движения представлений не допускает полной схематизации своего протекания, то осмысленная декламация принуждает <...> к постоянному уничтожению ритмического принципа» [8, с. 19]. Тактирующая тенденция прочтения базируется на выражении ритма произведения, мелодичности, выражении фонетического облика написанного текста, что сближает его с техникой молитвенного прочтения. Ярким примером особенностей такого прочтения является прочтение собственных произведений Иосифом Бродским, в которых автор делает акцент на ритмический облик произведения, придавая своему прочтению монотонность и трансное звучание. В произведении Нади Делаланд, к примеру, можно проследить намеренное неиспользование знаков препинания с целью подтолкнуть читателя на восприятие текста как монотонного / молитвенного:

*Господи я твоё животное  
овча  
не холодна и не горяча  
**не остави меня  
не отвори  
потерпи**  
потерпи мою глупость и леность  
моё “купи” [9].*

Подобная попытка сближения художественного поэтического текста с молитвенным наблюдается в произведении Анны Русс:

*господиисусе или в какой ещё ипостаси  
**сохрани меня** пока я в ресурсе пока в экстазе... [10].*

Нередко художник слова намеренным пропуском знаков препинания нарушает все три пунктуационных принципа:

*так удивительно что ты  
так странно что опять  
дома машины и кусты  
сияют и слепят [11].*

В данном фрагменте поэтического текста нарушение структурно-грамматического принципа заключается в отсутствии сигналов членения речи на отрезки, которые могли бы пролить свет на структуру пропозиции и завершенность мысли (отсутствуют сигналы грамматического членения). Нарушение структурно-семантического принципа видится в возможности двойственного соединения слов в речевые синтагмы (*ты опять / опять дома машины и кусты*), интонационного – в отсутствии единственно корректного варианта прочтения текста. Сравн.:

*Так удивительно | что ты |  
так странно | что опять |  
дома машины и кусты  
сияют и слепят*

*Так удивительно | что ты |  
так странно | что опять  
дома машины и кусты  
сияют и слепя*

Итак, намеренный пропуск знаков препинания в поэтическом тексте служит обогащению его смысловой палитры. Это обогащение обуславливается устранением подсказок для читателя, которые задают определенный формат интерпретации текста. При отсутствии знаков препинания читатель становится соавтором текста, так как сам домысливает выраженные не явным способом идеи.

## Литература

- 1 Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты / под ред. А. П. Сковородникова. – Москва : Флинта : Наука, 2005. – 480 с.
- 2 Пипченко, Н. М. Справочник по русской пунктуации / Н. М. Пипченко. – Минск : БГУ, 2009. – 90 с.
- 3 Алданов, М. Чёртов мост [Электронный ресурс] / М. Алданов. – Режим доступа: <https://booksonline.com.ua/>. – Дата доступа: 05.04.2024.
- 4 Блок, А. Душа! Когда устанешь верить [Электронный ресурс] / А. Блок. – Режим доступа: <https://rustih.ru/>. – Дата доступа: 05.04.2024.
- 5 Тимошенко, Е. И. Синтаксис современного русского языка : учебное пособие / Е. И. Тимошенко. – Минск : РИВШ, 2021. – 288 с.
- 6 Делаланд, Н. Гравюры Дюрера светясь [Электронный ресурс] / Н. Делаланд. – Режим доступа: [https://45ll.net/nadya\\_delaland/stihi/](https://45ll.net/nadya_delaland/stihi/). – Дата доступа: 12.01.2024.
- 7 Месропян, А. Возле войны [Электронный ресурс] / А. Месропян. – Режим доступа: <https://booksonline.com.ua/>. – Дата доступа: 05.04.2024.
- 8 Тынянов, Ю. Н. Проблема стихотворного языка / Ю. Н. Тынянов. – Ленинград : «ACADEMIA», 1924. – 138 с.
- 9 Делаланд, Н. Господи я твоё животное [Электронный ресурс] / Н. Делаланд. – Режим доступа: <https://www.inpearls.ru/1533465>. – Дата доступа: 30.03.2024.
- 10 Русс, А. Господиисусе или в какой ещё ипостаси [Электронный ресурс] / А. Русс. – Режим доступа: <https://stihi.d3.ru/anna-russ-2345621/>. – Дата доступа: 13.03.2024.
- 11 Делаланд, Н. веснег под небом октября [Электронный ресурс] / Н. Делаланд. – Режим доступа: [https://vk.com/wall-104025984\\_150264](https://vk.com/wall-104025984_150264). – Дата доступа: 30.03.2024.

УДК 811.161.1'42'373.231/.232:821.161.1-31

*Е. Д. Корнева*

### ЛИЧНЫЕ ИМЕНА В РОМАНЕ МИХАИЛА БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

*Статья посвящена описанию функционирования некоторых личных имён в романе классика русской литературы XX века М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Автором выделяются основные функции имён собственных в литературных произведениях, рассматривается происхождение имени Маргарита и значение этого образа в названном произведении, анализируется семантика и особенности употребления имён Мастер и Воланд.*

Цель данной статьи состоит в описании особенностей использования некоторых личных имён в художественном произведении «Мастер и Маргарита» Михаила Афанасьевича Булгакова – одного из наиболее известных и значимых романов в русской литературе XX века.

Имя собственное в литературных произведениях выполняет различные функции: номинативную, характеризующую, эстетическую, символическую, сравнительную. Этот факт отмечается многими исследователями: В. А. Суперанской, Ю. А. Карпенко, В. Н. Михайловым и другими. На наш взгляд, можно выделить следующие функции онимов в художественных текстах:

1 Идентификационная функция: имя собственное помогает идентифицировать персонажей, места или объекты в тексте. Оно позволяет читателю отличать одного персонажа от другого и локализовать события произведения.

2 Эмоциональная функция: имя собственное может нести в себе определённую эмоциональную окраску, которая помогает создать атмосферу произведения. Например, героиня с именем *Лилия* может ассоциироваться с чистотой и красотой.

3 Символическая функция: иногда оно может служить символом или метафорой, отражающей характер или судьбу персонажа. Например, герой с именем *Феликс* может быть счастливым и удачливым.

4 Мотивационная функция: имя собственное может служить мотивацией для действий персонажей или развития сюжета произведения. Например, герой с именем *Икар* может быть амбициозным и стремиться к высотам, как и герой древнегреческого мифа.

Таким образом, имя собственное в литературных произведениях играет важную роль и помогает читателю лучше понимать и воспринимать текст. Кроме того, имена персонажей имеют значение в раскрытии их образов и передаче уникальных личностных черт и внутреннего мира. Через имя писатель может более полно и точно донести до читателя характеристики и душевное состояние своих героев. Имена собственные становятся одной из ключевых лингвистических составляющих для отражения характеров персонажей, создания их образов и описания русского национального духа в художественном произведении.

Все названные выше функции проявляются в использовании имени главной героини романа. Маргарита является одним из важных персонажей произведения. Её имя несёт особый символический смысл. В переводе с греческого *Μαργαριτα* означает 'жемчужина', что напоминает о красоте и изяществе этого драгоценного камня. Маргарита символизирует утончённость и элегантность, отражая её внутреннюю красоту и притягательность. Лингвист Александра Суперанская в «Современном словаре личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание» пишет об имени *Μαργαριτα* следующее: «*Μαργαριτα* – из греч. *margaritō* – жемчуг, жемчужина; эпитет Афродиты, считавшейся покровительницей моряков; святилища ее были на многих островах Средиземного моря; посещавшие их мореплаватели приносили ей дары, чаще всего в виде жемчуга и перламутровых раковин» [1, с. 311].

Многие исследователи полагают, что в основу образа булгаковского персонажа Маргариты легли несколько прототипов: Маргарита Наваррская, Маргарита Валуа и Маргарита из романа Иоганна Вольфганга Гёте «Фауст». По мотивам Гёте, Маргарита становится спутником Фауста в ином мире, а булгаковская Маргарита помогает Мастеру обрести покой.

Однако главным источником вдохновения для создания образа Маргариты стала третья жена самого Булгакова – Елена Сергеевна Булгакова. Эти две женщины были поразительно похожи. Они обе жили комфортной, достаточной жизнью без забот и потрясений, но, как и Елена, Маргарита покинула своего богатого мужа и ушла к писателю. Елена Сергеевна знала о сходстве между ней и Маргаритой и чувствовала гордость за это. Для неё это было своего рода отражение фантазии Булгакова, которое оставалось с ней на протяжении всей её жизни – бессмертный след его любви и его уникальной индивидуальности.

Мастер в романе «Мастер и Маргарита» – это не что иное, как отражение самого Михаила Булгакова. Мастер так же, как и автор сталкивается с критикой и непониманием.

В 13 главе Булгаков описывает Мастера следующим образом: «бритый, темноволосый, с острым носом <...> человек примерно лет тридцати восьми» [2, с. 151]. 15 мая 1929 года исполнилось 38 лет Михаилу Булгакову, всего через 10 дней после того, как Мастер и Маргарита покинули Москву.

Отсутствие имени у главного героя и замена его словом *Мастер* свидетельствует о том, насколько близок этот персонаж автору: свои ранние творения Булгаков подписывал различными псевдонимами, такими как *ЭМ*, *Незнакомец*, *М. Неизвестный*, *Маг*.

Слово *Мастер* содержит в себе множество различных смыслов, которые в той или иной мере относятся к образу главного героя романа. Величайшие художники прошлого нередко назывались мастерами, и подобное название полностью подходит к герою Булгакова.

Одним из центральных персонажей, возглавлявших потусторонний мир, является *Воланд*. В романе он выступает в роли дьявола.

*Воланд, Велунд, Вёлунд, Вёлюнд (Weyland)* – персонаж мифологии и литературы Европы. С появлением христианства многие языческие боги приобрели черты дьявола или его слуг.

В романе он предстает как загадочный и харизматичный персонаж, исполняющий свои таинственные планы и испытывающий героев на прочность и искренность их убеждений.

Образ Воланда у Булгакова вдохновлен демонологией, он воплощает мотив фатализма и рока, предсказывая смерть и участвуя в судьбах героев. При первом появлении на страницах романа Воланд предсказывает Берлиозу скорую смерть. Перемещаясь в трех временах, он становится связующим элементом между действующими персонажами.

Воланд символизирует мотив всевидящего ока судьбы, он выступает как вершитель судеб вечной борьбы сил зла и добра.

Итак, в романе «Мастер и Маргарита» Михаила Булгакова можно выделить несколько значимых персонажей, чьи личные имена привлекают особое внимание читателей. Среди них выделяются *Мастер, Маргарита, Воланд, Понтий Пилат, Иешуа Га-Ноцри* и другие. Каждое из этих имен несет глубокий символический или идейный смысл, который помогает автору передать свою мысль и образ действия. Через личные имена персонажей автор уделяет внимание их характерам, внутренним мотивам и психологии. Таким образом, личные имена играют важную роль в структуре и содержании романа, помогая читателям погрузиться в мир произведения и понять его глубинный смысл.

## Литература

1 Суперанская, А. В. Современный словарь личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание / А. В. Суперанская. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 384 с.

2 Булгаков, М. А. Мастер и Маргарита / М. А. Булгаков. – Санкт-Петербург : Азбука-Аттикус, 2022. – 480 с.

УДК 821.161.3-1\*М.Танк

## К. В. Кучарава

### УВАСАБЛЕННЕ “МАЛОЙ РАДЗІМЫ” Ў ПАЭЗІІ МАКСІМА ТАНКА

*У артыкуле прааналізаваны шэраг вершаў М. Танка, у якіх увасоблены вобраз малой радзімы паэта і асэнсоўваецца яе роля і месца ў яго жыцці, станаўленні і самарэалізацыі як мастака слова, сталенні як творцы. Зазначаецца, што малая радзіма для паэта-класіка з’яўляецца, без перабольшвання, вытокаам, крыніцай натхнення і вобразаў, бясцэнным скарбам і апошнім прыстанкам.*

Даследчыкі не аднойчы звярталі ўвагу, што адной са скразных тэм паэзіі М. Танка з’яўляецца тэма Радзімы, адсылаючы пры гэтым да знакамітых словаў самога класіка “*Ёсць адна песня песняў – / Пра Радзіму*” [1, с. 207]. Паэт максімальна шчыра выказаўся ў сваёй любові да роднага краю ў яшчэ адным вершы “Шчаслівы, што пяю цябе, Радзіма...”, які служыць, на думку даследчыкаў, “своеасаблівым кодам” [2] да ўсёй творчасці паэта-класіка:

*Шчаслівы, што пяю цябе, Радзіма,*

*І калі мо не на ўсе песні хопіць*

*Адмеранага лёсам часу, ведай:*

*Я дапяю іх, нават калі буду*

*Пясчынкай на тваіх шляхах бясконцых,*

*Сасной на нарачанскім узбярэжжы*

*Ці жаўруком – прадвеснікам жыцця [3, с. 278].*

Як для кожнага чалавека наогул, так і для кожнага паэта радзіма (малая радзіма) – гэта выток і крыніца, якая дае сілы, натхняе, становіцца крыніцай вобразаў... Такім “месцам сілы” для М. Танка, бясспрэчна, з’яўляецца найперш Нарачанскі край, родная Пількаўшчына, апетыя ў такіх вершах, як “Шчаслівы, што пяю цябе, Радзіма...”, “Мой родны кут”, “Крыніца”, “Мядзельскі вецер”, “Парог, вычасаны з успамінаў...”, “Імглой”, “Пад мачтай”, “У азёрнай старонцы маёй”, “Зара над Нараччу”, “На шалях азёр”, паэмы “Нарач” і шматлікіх іншых.

Радзіма – краіна, горад, вёска, вуліца, дарога, якая вядзе да ўлюбёнага месца. Разам з гэтым, думкі-ўспаміны – родная хата, бацькі, суседзі, сябры і ўсё тое, што дадзена з першых дзён жыцця чалавеку. Так, у вершы “Мой родны кут”, назва якога адразу асацыюецца з радкамі паэмы Я. Коласа “Новая зямля”, лірычны герой вяртаецца ў сваю маладосць, узгадвае свае “зімовыя прыгоды”, “*Калі мы з дзедам тралявалі // Настыўшыя, цяжкія шпалы*” [4, с. 56]. Чытацкая інтуіцыя не падманвае, вечарам лірычны герой М. Танка (“*Кнот укруціўшы, каб шмат газы // Не выгарала, я за кнігай // Сяджу гадзінку, две...*” [4, с. 56]) чытае знакамітыя радкі Я. Коласа. Не спіцца доўга на печы і дзеду, які нарэшце не стрымліваецца і звяртаецца да ўнука з пытаннем: “*Цікава, што ты там чытаеш // Што там цябе запаланіла?*” [4, с. 56].

Лірычны герой М. Танка, як у свой час яго коласаўскі папярэднік, шкадуе, што нельга вярнуцца ў часы маладосці:

*О, як шкада мне,  
Што ты, араты, сейбіт слаўны,  
Пакінуў рана свой палетак,  
Што больш табе не прачытаю  
Я гэтых слоў аб нашым краі,  
Які нам воля азарыла,  
Які нам стаў яшчэ больш мілы* [4, с. 57].

Да малой радзімы, да першавытокаў адсылае чытача і верш М. Танка “Парог, вычасаны з успамінаў...”, які мае і біблейныя алюзіі [5, с. 145]. Парог, дзверы, вокны, уся хата, “пакрытая крыламі ластавак” [5, с. 145], “асталася за мной” ззначае лірычны герой, але яна з ім назаўжды, не вярнуцца, як і не азірнуцца, рызыкуючы пры гэтым застыць “слупом солі”, ён не можа. Прыцягальнасць радзімы, яе магнетызм мацней за ўсе перасцярогі:

*Як жа мне не азірнуцца назад.  
Нават калі б я застыў  
Слупом солі* [5, с. 145].

У вершы “Крыніца” аўтар чарговы раз падкрэслівае значнасць малой радзімы для кожнага чалавека. Лірычны герой верша, знаходзячыся далёка “ад Бацькаўшчыны”, і, як падказвае нам год напісання верша – 1945, не па сваёй волі, каб трапіць “*да родных сваіх крыніц*” і напіцца з іх, “*гатоў з падарожнай кайстры // Сягоння усё аддаць*” [6, с. 73]. Абвостранае пачуццё Радзімы, смутку па ёй прыйшло да лірычнага героя менавіта ўдалечыні ад яе. Бо раней, прызнаецца лірычны герой, ён “*быў калісьці іншым*”, не разумеў адметнасці сваёй радзімы і важнасці яе ў сваім жыцці. Цяпер для яго ўсё змянілася:

*Таму я і слаўлю тройчы  
Радзіму, крыніцы, дрэвы,  
З якімі, як час настане,  
Зліецца мой голас і цень,  
Якія карэннем вып’юць  
З грудзей маіх ўсе напевы  
І шумам вяршынь абвесцяць  
Другі нараджэння дзень* [6, с. 73].

Малая радзіма для М. Танка, бясспрэчна, не толькі самая любімая, але і самая прыгожая, пра што ўпэўнівае паэт чытача ў вершы “Зара над Нараччу”. Лірычны герой верша перакананы, што прыгажэйшага пейзажу за ўсход сонца над яго любімым возерам у свеце няма. Ён непаўторны, яго не змаглі б перадаць самыя лепшыя майстры свету:

*Каб сабраць усе скарбы  
І срэбра, і золата,  
І з усіх зор у горане  
Жар распаліць,  
І, сышоўшыся, ўсе кавалі,  
Усе волаты  
Ўзяліся кавець  
Ранні золак зямлі,  
Дык не выкулі б гэткай зары,  
Як над Нараччу... [3, с. 466].*

І ён любіць свой край у любое надвор’е і ў любую з чатырох пораў года (“У азёрнай старонцы маёй”), называючы іх чатырма музыкамі, якіх “разам не бачыў ніхто” [3, с. 329], але кожны з музыкаў па-свойму прыгожы, у кожнага з іх:

*Так п’явуча іграюць смыкі,  
Што аж рэха грывіць над зямлёй,  
Скачуць птушкі і дрэвы ў бары,  
Скачуць хмары, вясёлкі, вятры.  
Хто з іх лепшы музыка, відаць,  
Век нікому з нас не адгадаць [3, с. 329].*

“З той пары, калі з сэрца маладога Максіма Танка трывожна прараслі першыя вершы, прайшло амаль стагоддзе, у творчым жыцці паэта адлюстравалася безліч дарог, дарог-выпрабаванняў – ланцужных, вогненных, актыўна-грамадзянскіх. Але самай галоўнай з усіх мастакоўскіх “сцежак-дарожак” стала дарога-вяртанне ў родны край, на малую радзіму, Нарачаншчыну” [7] – зазначае маладая даследчыца К. Каляда. І нельга не пагадзіцца з такімі словамі. Вобраз “малой радзімы” паэт пранёс праз усё жыццё. Нарачанскі край, вёску Пількаўшчыну Максім Танк услаўляў у сваіх творах, паказваючы прыклад любові да яе і пакідаючы заповіт нашчадкам: “Помні заўжды аб зямлі той, // Што нарадзіла цябе” [3, с. 523].

Падсумоўваючы, прывядзём слухныя словы К. Каляды: “З той пары, калі з сэрца маладога Максіма Танка трывожна прараслі першыя вершы, прайшло амаль стагоддзе, у творчым жыцці паэта адлюстравалася безліч дарог, дарог-выпрабаванняў – ланцужных, вогненных, актыўна-грамадзянскіх. Але самай галоўнай з усіх мастакоўскіх “сцежак-дарожак” стала дарога-вяртанне ў родны край, на малую радзіму, Нарачаншчыну” [7].

Сапраўды, вобраз малой радзімы паэт пранёс праз усё жыццё. Нарачанскі край, вёску Пількаўшчыну, сваіх родных і аднавяскоўцаў Максім Танк услаўляў у шматлікіх вершах, паказваючы такім чынам прыклад любові да бацькаўшчыны сваім суайчыннікам і пакідаючы заповіт нашчадкам: “Помні заўжды аб зямлі той, // Што нарадзіла цябе” [10, с. 523]. Пра гэта сведчаць і прааналізаваныя ў даследаванні вершы класіка “Шчаслівы, што пяю цябе, Радзіма...”, “Мой родны кут”, “Парог, вычасаны з успамінаў...”, “Крыніца”, “Зара над Нараччу”, “У азёрнай старонцы маёй”.

## Літаратура

- 1 Танк, М. Мой каўчэг : вершы / М. Танк. – Мінск : Маст. літ., 1996. – 207 с.
- 2 Нікіпорчык, А. «Шчаслівы, што пяю цябе, Радзіма...» [Электронны рэсурс] / А. Нікіпорчык // Беларуская думка. – 2012. – № 9. – С. 82–86. – Рэжым доступу: [https://beldumka.belta.by/isfiles/000167\\_230178.pdf](https://beldumka.belta.by/isfiles/000167_230178.pdf). – Дата доступу: 17.04.2024.
- 3 Танк, М. Збор твораў : у 13 т. Т. 5 : Вершы (1972–1982) / Максім Танк ; НАН Беларусі, Ін-т мовы і літаратуры імя Я. Коласа і Я. Купалы ; рэд. тома В. П. Рагойша; падрыхт. тэкстаў і камент. В. У. Карачун, Т. У. Мархель. – Мінск : Беларус. навука, 2008. – 448 с.
- 4 Танк, М. Збор твораў : у 6 т. Т. 3 : Вершы 1954–1964 / Максім Танк. – Мінск : Маст. літ., 1979. – 560 с.

5 Танк, М. Збор твораў : у 6 т. Т. 4 : Вершы 1964–1976 / Максім Танк. – Мінск : Маст. літ., 1979. – 720 с.

6 Танк, М. Збор твораў: у 13 т. Т. 2. Вершы (1939–1954) / Максім Танк; НАН Беларусі, Ін-т літаратуры імя Я. Купалы; рэд. тома Д. Я. Бугаёў; падрыхт. тэкстаў і камент. С. У. Калядка. – Мінск : “Беларуская навука”, 2006. – 566 с.

7 Каляда, К. В. Вобраз “малой радзімы” ў лірыцы Максіма Танка [Электронны рэсурс] / К. В. Каляда // Філалагічная адукацыя ў XXI стагоддзі: мова, літаратура, методика, міжкультурныя камунікацыі : матэрыялы II-й Міжнар. навук.-практ. канф. (18 красавіка 2018 г.) / Беларус. дзярж. пед. ун-т імя Максіма Танка ; рэдкал.: Л. А. Бяссонава [і інш.]; адк. рэд. Н. В. Заяц. – Рэжым доступу: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/35242/1/К.%20В.%20Каляда.pdf>. – Дата доступу: 17.04.2024.

УДК 821.161.1-31\*А.Платонов

*Т. А. Мальчикова*

### МОТИВ БЕЗМОЛВИЯ В ПОВЕСТИ А. ПЛАТОНОВА «КОТЛОВАН»

*В качестве объекта исследования в данной статье выступает повесть А. Платонова «Котлован» (1930 г.). Предметом научного интереса является выявление частотности употребления А. Платоновым слов (с корнем -молч-, -груст-, -скук-, -тоска-, -тел- и др.), с помощью которых в повести реализуется мотив безмолвия – один из ключевых мотивов, раскрывающих авторскую концепцию.*

Рождённый на «вековом рубеже», Андрей Платонов оказывается свидетелем Первой мировой войны и Октябрьской революции, застаёт процессы коллективизации и индустриализации, участвует в Великой Отечественной войне. Реакция на эти события становится основой большинства произведений А. Платонова. К слову, часть из них будет запрещена цензурой и увидит свет уже после смерти автора. Одним из наиболее известных произведений А. Платонова стала повесть «Котлован» (1930 г.), опубликованная в Советском Союзе только в 1987 году.

Герои повести «Котлован» – рабочие и крестьяне – с энтузиазмом строят общепролетарское здание (символ светлого будущего), при этом повествование пронизано чувством абсурда и обречённости. Все действующие лица «Котлована» осознают себя не личностями, а частями одного механизма, назначение которого – стать *фундаментом* будущего, но не им самим. К слову, это же отмечает в статье «Повесть “Котлован” в контексте творчества Андрея Платонова» В. Вьюгин: «Читатель “Котлована” сталкивается с людьми, ясно осознающими свою ненужность в новой жизни. <...> Ни одному из платоновских “строителей страны” <...> нет места в будущей жизни, но они упорно и невзирая ни на что продолжают своё дело» [1, с. 15].

Герои повести, роющие котлован, покорные и смиренные внешне, опустошены внутри. Они безразличны как к окружающему, так и к собственному «чувственному», «эмоциональному» миру. Организующим в повести становится мотив безмолвия. Предмет интереса в данной статье – анализ ключевых лексем, с помощью которых реализуется вышеназванный мотив. Рассмотрим следующий ряд часто используемых в повести «Котлован» слов: «молчать» (54 раза), «тело» (45), «скучно» (39), «тоска» (33), «грусть» (31).

Герои произведения, как правило, демонстрируют неспособность к диалогу, равнодушные как к собеседнику, так и к собственной жизни. Например, Вощев чаще «говорит» внутри себя, непрерывно пытаясь найти истину: «Вощеву дали лопату, он сжал её руками, точно *хотел добыть истину* из земного праха» [2, с. 21]. Инженер Прушевский

заводит разговоры лишь для того, чтобы поделиться воспоминаниями: «Однажды, давно почти ещё в детстве, – сказал Прушевский, – я заметил, товарищ Чиклин, проходящую мимо меня женщину, такую же молодую, как я тогда» [2, с. 52]. Прушевский чувствует себя одиноким, а о собственной смерти размышляет бесстрастно, отстранённо, как о чём-то рутинном и повседневном: «...решив исчезнуть со света, он больше не стыдился людей и сам пришёл к ним» [2, с. 49].

Безразличие, безучастность, отсутствие витальности реализуется в первую очередь с помощью слов с корнем «молч-», о чём и свидетельствует частотность употребления: более 50 раз. Автор изображает как внешний, так и внутренний мир персонажей, задаёт общий «тон» произведения: «мастеровые молчали» [2, с. 17], «молча порадоваться» [2, с. 19], «молча переживал свою жизнь» [2, с. 48], «землекопы промолчали» [2, с. 78], «с молчаливой грустью наблюдал» [2, с. 107], «молча делают полезное вещество» [2, с. 132] и проч.

Также для характеристики персонажей автор часто использует такие слова, как «грусть», «скука», «тоска». Следует отметить, что в повести данные эмоции присущи лишь людям «думающим», то есть сомневающимся в «общепролетарской» истине: «наблюдал этих грустно существующих людей, способных без торжества хранить внутри себя истину» [2, с. 18], «шепча про себя свою грусть» [2, с. 38], «стараясь думать, как уйдёт Сафонов туда, где бедные люди тоскуют в избушках» [2, с. 83], «Христос тоже, наверно, ходил скучно...» [2, с. 98], «слой грустных уродов не нужен социализму» [2, с. 128].

Вся жизнь землекопов и рабочих ограничена строительством единого здания, «куда войдёт на поселение весь местный класс пролетариата» [2, с. 20]. В «Набросках к повести “Котлован” в записных книжках» А. Платонов отмечал: «Строя дома, человек расстраивает себя, убывает человек. С построением человек разрушен» [3, с. 128]. Таким образом, одушевлённые лишь на первый взгляд персонажи в повести А. Платонова подвергаются своего рода «обездушиванию», а неодушевлённые объекты, напротив, наделяются «живыми», «человеческими» качествами и могут «чувствовать» то, что не свойственно трудящимся: «скучно лежала пыль на безлюдной дороге» [2, с. 5], «поле так скудно лежит» [2, с. 46], «скуку самых далеких звезд» [2, с. 142].

«Душевная» смерть героев «Котлована» приводит к тому, что от них – как и от мёртвых физически людей – остаётся только тело. Именно оно и становится субъектом переживаний и эмоций: «тело Вощева побледнело» [2, с. 7], «тело Вощева было равнодушно» [2, с. 8], «без истины тело слабнет» [2, с. 17], «имелось ликующее предчувствие, приводившее тело Вощева в дребезжащее состояние радости» [2, с. 19], «ты одним своим телом радуешься» [2, с. 27], «все тело шумело в питающей работе сна» [2, с. 29] и т. д. Неслучайно данное слово встречается в тексте повести более 40 раз.

Теперь душа – это «добавочный продукт», который в будущем будет побеждён материализмом («Каждое ли производство жизненного материала даёт добавочным продуктом душу в человека?» [2, с. 30], «Счастье произойдёт от материализма, товарищ Вошев...» [2, с. 8]). Человек воспринимается как «материал», «элемент», оказывается «веществом», некой «массой»: «будут безмолвно существовать донине бесприютные массы» [2, с. 8], «люди нынче стали дороги, наравне с материалом» [2, с. 18], «Пускай это пролетарское вещество здесь полежит...» [2, с. 56], «приветствовал девочку, пришедшую с Чиклиным, как элемент будущего» [2, с. 67], «покоится вещество создания и целевая установка партии – маленький человек, предназначенный состоять всемирным элементом!» [2, с. 73], «класс свой будем скоро чистить от несознательного элемента» [2, с. 78], «...наш будущий радостный предмет!» [2, с. 82] и т. п.

Таким образом, в повести А. Платонова «Котлован» авторская концепция (строительство общепролетарского дома, разрушающее человека, уничтожающее душу) проявляется через мотив безмолвия. В свою очередь, названный мотив реализуется через использование определённого ряда слов, формирующих образы, характеризующих

не духовно живущих, а физически «существующих» героев («Вместо людей активист записывал признаки существования...») [2, с. 134] и т. п.). Для строительства пролетарского дома, ставшего общей задачей всех героев повести, не нужны слова и эмоции – нужен лишь материал, частью которого и становятся трудящиеся на котловане люди.

### Литература

1 Вьюгин, В. Ю. Повесть «Котлован» в контексте творчества Андрея Платонова / В. Ю. Вьюгин // А. Платонов «Котлован». Текст, материалы творческой истории / редкол. Н. А. Грознова, Т. М. Вахитова [и др.]. – Санкт-Петербург : «Наука». – 2000. – С. 5–18.

2 Платонов, А. П. Котлован / А. П. Платонов. – Москва : Мартин, 2021. – 160 с.

3 Платонов, А. Наброски к повести «Котлован» в «Записных книжках» / А. Платонов (Подготовлено В. Ю. Вьюгиным) // А. Платонов «Котлован». Текст, материалы творческой истории / редкол. Н. А. Грознова, Т. М. Вахитова [и др.]. – Санкт-Петербург : «Наука». – 2000. – С. 126–139.

УДК 821.161.1-31\*И.С.Тургенев

*К. Н. Мареш*

### ОБРАЗ НАТАЛЬИ ЛАСУНСКОЙ В РОМАНЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «РУДИН»

*Данная статья посвящена раскрытию образа Натальи Ласунской в романе «Рудин» И. С. Тургенева. Целью исследования является выявление особенностей изображения женского образа в конкретном произведении писателя. Автор, опираясь на содержание романа и теоретические исследования, представил анализ, связанный с осмыслением образа Натальи в романе И. С. Тургенева, показал, используя отдельные текстовые фрагменты, новаторство писателя и особенности создания им женских образов.*

В изначальном своем варианте «Рудин» имел название «Гениальная натура», где Наталья Ласунская была известна под именем Мария. Многие исследователи считают, что И. С. Тургенев назвал свою героиню так, потому что в то время автор сам проходил через трагическую историю любви: он был влюблен в сестру Толстого – Марию Николаевну.

Именно с романа «Рудин» начинается зарождение такого понятия, как «тургеневская девушка». Позже исследователи сделают вывод, что Наталья Ласунская является яркой представительницей этой категории девушек. В романах И. С. Тургенева чувство любви демонстрировало мрачную неизменность жизни, являвшейся действительностью, которую должен был принять человек. Драматическая неустойчивость любви определяла абсолютно всех людей, когда-либо живших, потому что законы бытия всюду были одни. Ни один из тургеневских персонажей не мог перешагнуть через эту непостоянность.

Наталья видела в Рудине не только любимого человека. Она представляла его себе передовым и общественным деятелем. Думала, что герой обладает большой душевной силой. Поэтому ее глубокое разочарование было не только в самом Рудине и в его любви, но в какой-то степени в собственных идеалах. А ведь при других обстоятельствах её путь мог бы сложиться иначе и прийти в полное соответствие с её стремлениями.

И. С. Тургенев именно в образе главной героини романа «Рудин» показал не только тип девушки из богатой семьи девятнадцатого века и идеал женщины для себя, но и продемонстрировал изменения в среде молодежи того времени. Эти изменения были связаны с уходом молодых людей из дворянской жизни, с готовностью постоять за свои чувства и пожертвовать собой ради своих идеалов.

Наталья является сдержанной, тихой и скромной молодой девушкой. Она часто краснеет, смотрит в пол, не любит слушать похвалу в свой адрес. Все эти черты очень ярко отображены в её описании, которое даёт И. С. Тургенев: «Но черты ее лица были красивы и правильны, хотя слишком велики для семнадцатилетней девушки. Особенно хорош был ее чистый и ровный лоб над тонкими, как бы надломленными посередине бровями. Она говорила мало, слушала и глядела внимательно, почти пристально, – точно она себе во всем хотела дать отчет. Она часто оставалась неподвижной, опускала руки и задумывалась; на лице ее выражалась тогда внутренняя работа мыслей... Едва заметная улыбка появится вдруг на губах и скроется; большие темные глаза тихо подымутся...» [1, с. 54].

Героиня является многогранной натурой, поэтому может проявлять самые разные чувства и эмоции, имеет склонность к сочувствию и переживаниям. По этим деталям можно понять, что писатель не интересуется внешними яркими проявлениями чувств и эмоций главной героини. Он сосредоточил свое внимание на том, чтобы внутреннее душевное состояние Натальи проявлялось в чертах её внешности, изменении мимики в определённые моменты и события.

Наталья Ласунская до встречи с Рудиным не осознавала, в каком обществе она находилась все это время. Это общество составляли в большинстве своем пустые и ничемные люди. Появление Рудина в жизни молодой девушки перевернуло весь её мир. Теперь она начала мыслить по-иному, благодаря беседам с Рудиным: «Она все думала – не о самом Рудине, но о каком-нибудь слове, им сказанном, и погружалась вся в свою думу» [1, с. 76]. Героиня обнаружила в личности Рудина образ исключительного человека.

Для Рудина любовь словно игра чувство легкое и невесомое, Наталья же воспринимает всё сказанное Рудиным со всей серьёзностью, любя всем сердцем и полностью отдавая этому чувству.

Всеми своими странными и временами непонятными речами Рудин зажигает любовь в сердце Натальи. Эту неопределённость, противоречивость эмоций и переживаний Натальи Тургенев показывает посредством мимики, жестов и действий. Наталья беспокоится не столько о цели, которой добивался герой этими словами. Она больше думает о том, как эти слова повлияли на её внутренний мир, о том, что волновало её именно в этот момент. Наталья не ожидала такого объяснения от Рудина, она находилась в полной растерянности, поэтому ничего не сказала и убежала домой. Но признание Рудина в любви не было искренним, лишь обдумав свое положение, он решил объявить о своих чувствах.

Образ Натальи сразу притягивает большинство читателей в ответственные моменты, связанные с отношением к Рудину, своим простодушием, храбростью, чистой душой и силой чувств. Во всех эпизодах общения, связанных с Рудиным, видно, что она полностью отдала себя этой любви, всю свою душу и сердце.

Главная героиня сообщает Рудину новости обо всём произошедшем вечером накануне их свидания. Она готова к тому, что может стать препятствием в отношениях. Потом, когда мать героини, Дарья Михайловна узнает о свиданиях Рудина и своей дочери, Наталья не боится рассказать матери, что испытывает к Рудину. Когда героиня узнает, что собственная мать считает отношение Рудина к Наталье увлечением от скуки, героиня, ни разу не задумавшись, отстаивает их отношения и думает о своем возможном побеге, если ей не разрешат быть с возлюбленным.

Наталья находилась в боевом настроении и ждала от Рудина решения, которое он примет для их будущей жизни. Она уже была готова пойти за своим наставником куда угодно. Но Рудин лишь показывает свою растерянность и неготовность к серьёзным решениям и поступкам. «У меня голова идет кругом, я ничего сообразить не могу, я чувствовал только свое несчастье» [1, с. 93]. Он может только удивляться собранности и решительности Натальи. Ведь именно от него зависит её дальнейшая судьба, потому что мать Натальи против их отношений: «Что я ей ответила? – повторила Наталья. – Что вы теперь намерены делать?»

– Боже мой! Боже мой! – возразил Рудин, – это жестоко! Так скоро!.. такой внезапный удар!.. И ваша матушка пришла в такое негодование?

– Да... да, она слышать о вас не хочет» [1, с. 93].

Наталья пребывает в шоке от рассуждений Рудина, а когда ее возлюбленный предлагает покориться матери и судьбе, все её мечты рушатся в один момент.

Решение Рудина девушка воспринимает с чувством стыда за любимого человека. Она испытывает гнев, разочарование, обвиняет Рудина в том, что он не способен к серьезным поступкам, обличает его в трусости. Психологический финал становится социально заостренным, потому что уход Натальи носит общественно-нравственный характер.

Отношения Натальи и Рудина завершились трагическим разговором, окончанием их связи и разочарованием. И они отреагировали на все трудности по-разному. Стремление бороться за свое счастье нашла в себе Наталья. Она была готова порвать все свои связи с прошлой жизнью, в отличие от Рудина, который показал себя трусом, продемонстрировал свою беспомощность к первым преградам, возникшим на пути.

Вся эта ситуация и такой конец отношений с первой любовью стали самым большим разочарованием в жизни Натальи. Героиня осознала, что её избранник не любит настолько, чтобы достойно преодолеть первые возникшие трудности. И от этого вывода становится очевидным, как её душа изранилась от невзаимности чувств: «Она сидела не шевелясь; ей казалось, что какие-то темные волны без плеска сомкнулись над ее головой и она шла ко дну, застывая и немея. Всякому тяжело первое разочарование; но для души искренней, не желавшей обманывать себя, чуждой легкомыслия и преувеличения, оно почти нестерпимо» [1, с. 109].

Из этого следует, что губительно не только неожиданное появление этого чувства, но и то, как быстро любовь проникает во все сферы жизни человека, когда он почти больше ни о чём не может думать. Но так же, как чувство любви быстро растёт с геометрической прогрессией, любовь быстротечна. И человек понимает всю важность этого чувства только, когда оно уже прошло у него в жизни и остается только вспоминать об одном из самых противоречивых чувств, которое было так давно.

Личная драма героини заключается в моменте, что она желает больше того, что имеет. Жизнь преподносила ей все самое стоящее. Так же произошло и со встречей с Рудиным. Наталья и влюбилась в него, уважительного и близкого её сердцу человека. Только героиня не понимала, что они имели разные мысли по поводу чувств. И мечта Натальи не сбылась.

И. А. Беляева в своей работе отмечала, что ««в той «формуле любви», которую предложил тургеневский герой, трагические смыслы заложены уже в самой онтологии чувства. И хотя Рудин признавался, что для него самого трагическое значение любви ещё не в полной мере уяснено, верно сумел уловить самую суть изначально заложенного в ней диссонанса. По его мысли, трагическое в любви заключается вовсе не в том, что она может быть безответной для одного из любящих» [2].

Д. И. Писарев о главной героине писал так: «Причины ошибки Натальи лежат не в ней самой, а в окружавших её обстоятельствах. Рудин был лучшим из окружавших её мужчин, она его и выбрала; что же делать, если и лучший оказался никуда не годным? И Лежнев, и Волынцев крепче Рудина, – в этом спору нет; но ни Волынцев, ни Лежнев не могли шевельнуть молодую девушку, находящуюся в той поре жизни, когда ум требует яркости идей и когда весь организм просит сильных ощущений» [3, с. 149].

Таким образом, И. С. Тургенев мастерски создал в романе «Рудин» удивительный женский образ, который впечатляет читателей богатым внутренним миром. Писателю удалось раскрыть в героине её страстное желание к духовному развитию, продемонстрировать глубину чувств, твердость характера, показать умение по-настоящему любить близкого ей человека и способность пожертвовать всем во имя любви.

## Литература

1 Девель, А. А. Тургенев И. С. Избранное / А. А. Девель. – Москва–Ленинград : Изд-во Наука, 1968. – 784 с.

2 Беляева, И. А. Только ли «трагическое значение...»? К вопросу о философии любви в романах Тургенева [Электронный ресурс] / И. А. Беляева. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23651605>. – Дата доступа: 10.09.23.

3 Писарев, Д. И. Женские типы в романах и повестях Писемского, Тургенева и Гончарова / Д. И. Писарев // Гончаров И. А. в русской критике : сб. ст. – Москва : Гос. изд-во худож. лит., 1958. – С. 138–160.

УДК 811.161.1'42:821.161.1-1\*А.Ахматова

*А. А. Микула*

## **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ХРИСТИАНСКИХ ОБРАЗОВ В ПОЭЗИИ А. А. АХМАТОВОЙ**

*В статье рассматривается использование языковых средств создания христианских образов в поэзии Анны Ахматовой: приводится лексикографическая характеристика данных языковых единиц и анализируются символические значения, приобретаемые ими в поэтических произведениях. Делается вывод о том, что слова и фразеологизмы с религиозной коннотацией приобретают в произведениях Анны Ахматовой особую глубину и эмоциональную насыщенность.*

Связь религии и литературы тесна и многогранна, она отражает влияние духовности на человеческую культуру и мышление. Литература часто является площадкой для исследования религиозных тем, символов и мотивов, а также для передачи духовного опыта и моральных уроков. Религиозные тексты, в свою очередь, вдохновляют писателей на проникновенные рассказы о вере, богоискательстве и мистических переживаниях. Религиозные темы в литературе способны отразить широкий спектр человеческих эмоций и опыта, а также вызвать размышления о вечных вопросах смысла жизни и справедливости. Таким образом, религия и литература взаимно влияют друг на друга, обогащая культурное наследие человечества и помогая людям понять свое место в мире.

«Для А. А. Ахматовой характерно религиозное мировосприятие. По-христиански она воспринимает свой поэтический дар – это для нее величайшая Божья милость и величайшее Божье испытание, крестный путь поэта» [1]. Значение религии в творчестве Анны Ахматовой проявляется в использовании символов, образов и мотивов христианской традиции. Религиозные темы пронизывают ее стихи, отражая внутренние конфликты, духовные поиски и искания смысла жизни. В своих произведениях Ахматова обращается к библейским сюжетам, чтобы осветить вечные вопросы веры, справедливости и человеческого существования. Религия имеет большое значение в творчестве Ахматовой, помогает ей выразить внутренние переживания и обрести духовную опору в тяжелые моменты жизни.

Лексические средства создания христианских образов в поэзии Анны Ахматовой играют важную роль в формировании глубокого религиозного контекста ее стихов. Поэтесса мастерски использует слова с религиозной коннотацией, чтобы подчеркнуть свои духовные убеждения и эмоциональные переживания. Кроме того, она часто обращается к библейским терминам и именам святых, что усиливает религиозную атмосферу ее поэтических произведений. Таким образом, лексические единицы в поэзии Ахматовой являются средством создания христианских образов, которые пронизывают ее творчество глубоким духовным смыслом.

Ключевым христианским образом, характерным для поэтических произведений Анны Ахматовой, стал образ креста. Средства создания данного образа – слова *крест*,

*крестик, крестный, креститься* –представлены в подкорпусе текстов А. А. Ахматовой, состоящем из 944 произведений, следующим образом: 27 вхождений в 25 произведениях (источник материала для исследования – Национальный корпус русского языка [2]).

Слово *крест* в русском языке многозначное: 1) ‘предмет христианского культа, представляющий собою длинный вертикальный стержень с поперечной перекладиной в верхней половине, на котором – по евангельскому преданию – был распят Иисус Христос; символ спасения и искупления человечества’; 2) перен. ‘тяжёлая доля, судьба, испытания, страдания’; 3) ‘молитвенный жест в виде перекрестного движения правой руки с особо сложенными пальцами у христиан, изображающий такой предмет; крестное знамение’ [3].

Анна Ахматова использует слово *крест* и его производное *крестик* преимущественно в первом (прямом) значении, но при этом данные словоупотребления осложнены символическим смыслом. В стихах А. А. Ахматовой крест символизирует:

– надежду на спасение и возрождение:

*А черное небо светало,  
Нас окликнул кто-то с моста,  
Я руками обеими сжала  
На груди цепочку **креста** (Побег: «Нам бы только до взморья добраться...» (1914));  
Долетают редко вести  
К нашему крыльцу,  
Подарили белый **крестик**  
Твоему отцу (Колыбельная : «Далеко в лесу огромном...» (1915));*

– вечность, боль от утраты:

*Ты нежно-тревожно меня целовал,  
Сверкающей грезой полный,  
Над бездною ветер, шумя, завывал...  
И **крест** над могилой забытой стоял,  
Белея, как призрак безмолвный («Над черною бездной с тобою я шла...» (24 июля 1904));  
Буду тихо на погосте  
Под доской дубовой спать,  
Будешь, милый, к маме в гости  
В воскресенье прибежать –  
Через речку и по горке,  
Так что взрослым не догнать,  
Издали, мальчик зоркий,  
Будешь **крест** мой узнавать («Буду тихо на погосте...» (1915));*

– место, где поэтесса обращается к Богу в момент своей боли и страдания:

*Разве не я тогда у **креста**,  
Разве не я утонула в море,  
Разве забыли мои уста  
Вкус твой, горе! (Послесловие «Ленинградского цикла»: «Разве не я тогда у креста...» (16 января 1944));*

– глубокую религиозную веру и молитвенное обращение к Богу; духовное стремление и уязвимость человеческой души перед лицом жизненных испытаний:

*Прижимаю к сердцу **крестик** гладкий:*

*Боже, мир душе моей верни! («Страх, во тьме перебирая вещи...» (25 августа 1921–27 августа 1921));*

– акт отречения от религиозных обрядов и традиций:

*Я отдала цыганке цепочку*

*И золотой крестильный **крестик** (У самого моря: «Бухты изрезали низкий берег...» (1914)).*

В переносном значении ‘тяжёлая доля, судьба, испытания, страдания’ слово *крест* используется в следующем контексте:

*Что случилось, не пойму,  
Как тебе, сынок, в тюрьму  
Ночи белые глядели,  
Как они опять глядят  
Ястребиным жарким оком,  
О твоём кресте высоком  
И о смерти говорят* («Легкие летят недели...» (1939)).

В произведениях Ахматовой встречается устойчивое выражение *поставить крест*, имеющее следующие значения: 1) на ком ‘окончательно разуверившись в ком-либо, считать его непригодным в чём-либо, конченным, никчёмным’; 2) на чём ‘признавать что-либо несостоятельным, пропавшим, бесперспективным’ [4]. В стихотворениях Анны Ахматовой фразеологизм *поставить крест* символизирует:

– завершение предыдущего этапа жизни и отношений и желание больше не возвращаться к нему:

*На прошлом я чёрный поставила крест,  
Чего же ты хочешь, товарищ зюйд-вест,  
Что ломаются в комнату липы и клены,  
Гудит и бесчинствует табор зелёный* («Опять подошли «незабвенные даты...» (1944–1945));

– полное отречение от прошлых убеждений или иллюзий, принятие нового пути или жизненной позиции:

*Страну знобит, а омский каторжанин  
Всё понял и на всём поставил крест* (Предыстория: «Россия Достоевского. Луна...» (1940–1943)).

Сочетание *крестный ход* («шествие духовенства и народа с иконами, крестами, хоругвями и другими святынями; совершается в особо важных случаях: по уставу, в известные праздники (например, на Пасху), или по особым поводам (например, на поля во время молений об избавлении от засухи)» [5]) используется у Ахматовой для обозначения медленного и мучительного течения времени, аналогичного тому, как идет процессия во время крестного хода:

*Как крестный ход идут часы Страстной недели...*

*Мне снится страшный сон* (Стансы: «Стрелецкая луна. Замоскворечье. Ночь...» (1940)).

Образ крестного хода у Ахматовой может отражать попытку общества примириться с прошлыми ошибками или бедами, а также покаяться за них перед божеством:

*Пустых небес прозрачное стекло,  
Большой тюрьмы белесое строенье  
И хода крестного торжественное пенье*

*Над Волховом, синеющим светло* («Пустых небес прозрачное стекло...» (1914)).

Крестное знамение для христианина символизирует его веру в Троицу, покаяние перед Богом и желание получить благословение и защиту. Этот обряд выражает принятие учения Христа и его жертвы, а также стремление к духовному очищению и благодати. Каждый раз, когда христианин делает крестное знамение, он подтверждает свою верность и преданность Богу. В стихотворении-исповеди Анны Ахматовой «Умолк простивший мне грехи...» лирическая героиня в момент внутренней борьбы, беспокойства и переживаний неосознанно приходит к этому обряду:

*Удары сердца чаще, чаще.*

*Прикосновение сквозь ткань*

*Руки, рассеянно крестящей* (Исповедь: «Умолк простивший мне грехи...» (1911)).

Таким образом, связь между религией и литературой представляет собой глубокий и важный аспект культурного наследия человечества. Религиозные темы, символы и мотивы в литературе не только отражают влияние духовности на мышление и культуру, но и помогают людям лучше понять свое место в мире и размышлять о вечных вопросах. Творчество Анны Ахматовой является примером тесной связи между религией и литературой, христианские образы и мотивы играют значительную роль в выражении внутренних переживаний и духовных убеждений автора. Слова с религиозной коннотацией – *крест, крестик, крестный, креститься* – приобретают в произведениях Анны Ахматовой особую глубину и эмоциональную насыщенность: с одной стороны, символизируют веру и спасение, с другой – тяжелые испытания, страдания и духовную борьбу. Христианские образы, созданные с использованием данных лексических и фразеологических единиц, открывают широкий спектр эмоциональных и философских аспектов, которые пронизывают творчество Анны Ахматовой.

## Литература

1 Ушакова, С. Языковые образные средства в поэзии / С. Ушакова. – Белгород : НИУ «БелГУ», 2018. – 73 с.

2 Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru>. – Дата доступа: 12.03.2024.

3 Современный толковый словарь русского языка Ефремовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/>. – Дата доступа: 12.04.2024.

4 Фразеологический словарь русского литературного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://phraseology.academic.ru/>. – Дата доступа: 12.04.2024.

5 Православный энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://pravoslavniy\\_slovar.academic.ru/](https://pravoslavniy_slovar.academic.ru/). – Дата доступа: 14.03.2024.

821.161.3-14\*Я.Сіпакоў

*Е. Ю. Новікава*

### ЖАНРАВА-СТЫЛЁВЫЯ АСАБЛІВАСЦІ ІНТЫМНАЙ ЛІРЫКІ ЯНКІ СІПАКОВА

*Артыкул прысвечаны аналізу жанрава-стылёвых асаблівасцей інтымнай вершатворчасці Янкi Сіпакова. Аўтар разглядае асноўныя класічныя жанры, такія як санет, балада, ода, элегія, вянок санетаў. Робіцца выснова, што, захоўваючы рытмічна-кампазіцыйныя законы пералічаных відаў і жанраў лірыкі, паэт свядома імкнецца да высокага стылю, каб раскрыць складаныя пытанні сутнасці жанчыны і яе жыццёвага прызначэння. У вершах-філасафемах Я. Сіпакоў імкнуўся асэнсаваць каханне як экзистэнцыйную праблему.*

Тэма кахання – адна з асноўных у творчасці Я. Сіпакова. Важнасць вобраза жанчыны паэт падкрэслівае ў вершы “А мы з табой, бы ў рай, у гэткі...”, ідэя якога ў тым, што ўсё на свеце павінна жыць у пары: *Лятаюць мятлушкі па пары, / Па пары – лашчацца квяты. / І мне з табой ішчасліва марыць. / Пра ўсё воль з гэтай ціхаты* [1, с. 56]. Звяртаючыся да інтымнай праблематыкі, Я. Сіпакоў выкарыстоўвае даволі вялікі спектр лірычных жанраў і відаў.

Так, твор “Вяселле” напісаны ў фальклорным стылі. Гэта балада-песня, трэн-плач, прасякнуты пакутлівым болем і любоўю і павагай да сілы пачуцця тых людзей, якія нават у экстрэмальных умовах захавалі сваё каханне. Верш напісаны ў форме паслядоўных зваротаў нявесты да дня, вечара, ночы, раніцы, сонца з просьбай затрымацца на імгненне,

падоўжыць хоць на хвіліну яе свабоду, якая скончыцца для дзяўчыны разам з заўтрашнім вяселлем, бо “За раба я выходжу, за Яна, / І рабою раблюся сама” [1, с. 34]. Дзяўчына цалкам разумее, што яна згубіць права распараджацца сваім лёсам пасля вяселля. Але гераіня твора свядома ахвяруе сваім лёсам і свабодай, кладучы іх на алтар кахання.

Я. Сіпакоў аднолькава паспяхова карыстаўся рознымі жанрамі: драматычнымі баладамі, сцішанымі ў сваім гучанні элегіямі, прыўзнятымі одамі. Ода, як вядома, у перакладзе з грэчаскай мовы азначае ўрачысты верш у гонар нейкай гістарычнай падзеі або выбітнай асобы. З дапамогай гэтага жанру паэт здолеў не толькі ўславіць гераічныя ўчынкі і подзвігі слаўтых людзей, але і даць вывераную, філасофска значную ацэнку шараговым грамадскім і маральным з’явам, засяродзіцца на агульначалавечых праблемах, а таксама ўзняць пачуццё кахання і вобраз жанчыны на адпаведную жанравай зададзенасці вышыню. Да прыкладу, у вершы “Жанчына спявае” Я. Сіпакоў усхваляе спеў жанчыны, які можа пераадолець усе “крыўды і плёткі” і стаць крыніцай гармоніі ў свеце і ў душы лірычнага героя: “Для песні трэба прычына, / Для песні трэба нямала... / Шануйма ж гэтак жанчыну, / Каб яна і у будні спявала!” [1, с. 159]. Верш гэты, безумоўна, мае адычны характар, істотна падмацаваны клічнай інтанацыяй. Твор мае адметную кампазіцыю: першая частка пабудавана як апісанне, а другая ўяўляе сабой непасрэдны зварот да чытача. І гэта сведчыць пра сінтэз у ім адзнак выяўленчай і эталагічнай паэзіі, наяўнасць пэўных дыдактычных інтанацый.

Я. Сіпакоў звяртаецца да адной з самых складаных цвёрдых форм верша – санета, чатырнаццацірадковага з двух чатырохрадкоўяў і двух трохрадкоўяў, аб’яднаных пэўнай рыфмоўкай (італьянская форма санета) ці з трох катрэнаў і аднаго двухрадкоўя (англійская форма). “Пад яго пяром санет як пераважна «інтымны» жанр не раз выяўляў свае магчымасці песеннага звонкагалосся, эмацыянальнага багацця, традыцыйна замацаванай строгай прыгажосці, зграбнасці сваёй формы” [2, с. 53], – зазначае А. Лысенка. Але Я. Сіпакоў часам адступае ад правіл і канонаў санетнага вершаскладання. “Санет кахання” Я. Сіпакова – узор пранікнёнай інтымнай лірыкі – уяўляе сабой англійскую (шэкспіраўскую) разнавіднасць і складаецца з трох катрэнаў і аднаго ўкароцанага двухрадковага тэрцэта і другога катрэна. У першых васьмі радках санета, згодна з канонамі жанру, развіваецца лірычная сітуацыя, а ў апошніх заключаны вывад. Найбольшая сэнсавая нагрузка прыпадае на так званы “санетны замок” – апошні радок верша:

*І я заўсёды буду берагчы  
Тваю цнатлівасць светлую аддана.  
Ты не саромейся мяне.  
Бо ты адна, лічы,  
Ў маім санеце беражна схавана [1, с. 81].*

Я. Сіпакоў, як і многія беларускія паэты, асэнсоўвае каханне не толькі як прыватны досвед лірычнага суб’екта, але і як феномен, як экзистэнцыйную праблему. Як адзначае А. Анцімонік, аналізуючы інтымную лірыку “шасцідзясятнікаў”, “каханне – як правіла, шчаслівае і ўзаемнае – становіцца той сілай, якая дапамагае лірычным героям пераадолець балансаванне ўласнай экзистэнцыі паміж уладкаванасцю і неўладкаванасцю жыцця, упэўненасцю і няўпэўненасцю ў сабе і свеце” [3, с. 21]. Каханне як экзистэнцыйная, а не інтымная праблема суадносіцца ў лірыцы Я. Сіпакова з філасофскімі катэгорыямі смерці, самаспазнання, пошуку мэты і сэнсу жыцця, асэнсоўваецца як пакута, самота, распач. Глыбокія інтымныя пачуцці ў лірыцы паэта становяцца асноватворнымі для быцця чалавека.

*Ісці к табе трывожна і спакусна,  
Нібыта набліжацца да агню,  
І загарэцца ад тваіх спякотных вуснаў,  
І спапяліць цнатлівую браню.  
І ўвайсці ў агонь. Пламеннем задыхацца,  
Лавіць яго, і жыць, і дыхаць ім.  
Згарэць на попел. З попелу ўзняцца,  
Каб зноў глытаць агню вярэдны дым [1, с. 78].*  
 (“Каханне”)

Герой працытаванага вышэй верша Я. Сіпакова перакананы, што толькі каханне надае сэнс чалавечаму існаванню і з’яўляецца ірацыянальным феноменам, што, як ні дзіўна, здольнае згубіць чалавека, выпрабоўваючы яго на трываласць: “Бо толькі так і можна жыць на свеце: / Згарэўшы ўшчэнт, застацца зноўку жыць” [1, с. 225]. Аднак падобнае ўяўленне пра знітаванасць Эрасу (“інстынкт жыцця”) і Танатасу (“інстынкт смерці”) не набывае ў паэзіі Я. Сіпакова выгляд парадоксу, супярэчлівасці. Падобныя суадносіны былі вытлумачаны яшчэ З. Фрэйдам: “<...> агрэсіўныя імкненні ніколі не існуюць самі па сабе, але заўсёды спалучаны з эратычнымі” [4, с. 114].

Вяршыняй інтымнай лірыкі Я. Сіпакова з’яўляецца вянок санетаў “Жанчына”, што складае адну з ідэйна-сэнсавых дамінант зборніка “У поўдзень да вады” (1976 г.). Твор мае цыклічную форму, увасабленне якой патрабуе ад творцы карпатлівасці і майстэрства, дасканалы валодання словам і законамі вершаскладання. Вянок санетаў складаецца з пятнаццаці звязаных паміж сабой – сэнсава, рытмічна, кампазіцыйна – вершаў. Магістрал – пятнаццаты, заключны, санет – складаецца з першых радкоў папярэдніх санетаў. Кожны наступны санет пачынаецца радком, якім заканчваецца папярэдні. Такім чынам, ствараецца арыгінальнае архітэктанічнае кальцо, аб’яднанае градацыйным развіццём лірычнай думкі.

А. Лысенка, хаця і заўважае пэўныя адступленні ад чысціні жанру (пэўную адвольнасць рыфмы, тэматычную блізкасць суседніх санетаў), усё ж адзначае, што “вянок Я. Сіпакова мае свае перавагі, якія кампенсуюць прыватныя недахопы” [2, с. 54]. Я. Сіпакоў у вянку санетаў стварае гімн жанчыне як увасабленню і вытоку жыцця, сімвалу любові і шчасця, сіноніму чысціні і вечнай жаночасці. Асобна адзначаецца роля мацярынства: “А ты – святая, як сама любоў / – Раджала фараонаў і рабоў, / Каб жыццядайнасць не магла спыніцца” [1, с. 201].

У сваім вянку санетаў Я. Сіпакоў узяў жанчыну на высокі п’едэстал, аднак гэтая сакралізацыя мае не адцягнена-абстрактны, а канкрэтны, зямны характар. Паэт стварае арэол святасці і прыгажосці вакол жанчыны, увасабляе гэты вобраз у розных іпастасях – Маці, Каханай, Жонкі. Пры дапамозе такой вытанчанай і складанай формы, як вянок санетаў, паэт імкнуўся ўславіць дабрыню, характэрнае і высокае прызначэнне Жанчыны:

*Каб жыццядайнасць не магла спыніцца,  
Ты ў гэтым свеце характэрна жывеш.  
Пакуль ты ёсць – працяг наш будзе віцца  
За далеч часу – без канца, без меж* [1, с. 203].

Цыкл напісаны традыцыйным для санетаскладання пяцістопным ямбам і мае задуму паэта паказаць саму жанчыну і яе жыццё не статычна, а ў развіцці, у руху. Таму кожнаму санету можна даць назву, што злучыць яго з наступным і папярэднім: “Сустрэча” – “Саюз двух” – “Дабрыня” – “Мадонна” – “Цяжкі крыж маці” – “Шматаблічнасць” – “Нязгасная прыгажосць” – “Пакланенне” і г. д. Завяршае свой вянок санетаў Янка Сіпакоў адмысловай “Магістраллю”. Карэктная назва гэтай часткі – “магістрал”, і пішацца ён звычайна да стварэння цыкла, але паколькі яго завяршае, то ствараецца ўражанне арганічнага і нечаканага яго самаўзнікнення. Магістрал вызначае ідэйную задуму вянка санетаў:

*Ад рук, ад вуснаў, ад вачэй тваіх  
Няма нічога ласкавей на свеце.  
З’яднала нас прырода удваіх,  
І мы дабрэем пры табе, як дзеці.  
Тваё жыццё – як бліскавіцы міг,  
Твая усмешка век нам цёпла свеціць.  
Спяшаем да цябе з нягод усіх,  
Як на кругі свае спяшае вецер.*

*А ты – святая, як сама любоў –  
Раджала фараонаў і рабоў,  
Каб жыццядайнасць не магла спыніцца.  
Ты – маці, жонка; ты – дачка, сястра,  
Твая заўсёды гожа я пара.  
Дазволь, жанчына, ў ногі пакланіцца [1, с. 205].*

Адметна, што цыкл санетаў напоўнены нязвычайнай для паэзіі свайго часу пачуццёвасцю. Улічваючы той факт, што “інтымны свет беларусаў увогуле вылучаецца большай стрыманасцю і цнатлівасцю ў параўнанні нават з блізкімі суседзямі, а нацыянальны эрас мае шляхетны і далікатны характар” [5, с. 59], як адзначае Ю. Пацюпа, выглядае заканамернай несфарміраванасць устойлівай традыцыі ва ўвасабленні эратычных матываў у айчынай паэзіі XX стагоддзя. Нягледзячы на тое, што некаторыя сучаснікі М. Багдановіча, да прыкладу, У. Жылка ці З. Бядуля, падхапілі пачынанне паэта, у савецкі перыяд такія вершы былі хутчэй факультатыўнымі, адзінкавымі з’явамі. Вянок санетаў “Жанчына” Я. Сіпакова якраз і з’яўляецца выключэннем з агульнага правіла. Каханне ў цыкле паказана вельмі натуральна: “*Я да цябе, сасмяглы ўвесь, прынік, / Ты да мяне, шчаслівая, прынікла, / І радасная тоеснасць, бы крык, / На ўсе вякі адна – адна! – узнікла*” [1, с. 201]. Вобраз жанчыны ва ўспрыманні лірычнага героя не губляе, аднак, сваёй чысціні і цноты ў вершах падобнага гучання. Мужчына змагаецца са сваёй спакусай і ўсведамляе мяккую ўладу жанчыны.

Такім чынам, у інтымнай лірыцы Янка Сіпакоў з аднолькавым поспехам карыстаецца рознымі класічнымі жанрамі: баладай, элегіяй, одай, філасафемай інш. Паэт паслядоўна звяртаецца і да больш складанай цвёрдай формы верша – санета. Вянок санетаў “Жанчына” Я. Сіпакова – адзін з лепшых цыклаў у яго паэтычнай спадчыне – уяўляе сабой гімн жанчыне, раскрывае яе сутнасць і прызначэнне, місію на Зямлі. Паэт па-філасофску атажасамлівае паняцці кахання і жыцця, бо менавіта любая жанчына надае яму сэнс і кірунак. Разам з тым вобраз лірычнага героя ў Я. Сіпакова надзелены нязвычайнай для тагачаснай літаратуры пачуццёвасцю, у яе апісанні прысутнічаюць відавочныя прыкметы эратызму.

### Літаратура

- 1 Сіпакоў, Я. Выбраныя творы : у 2 т. / Я. Сіпакоў. – Мінск : Маст. літ., 1995. – Т. 1. – Паэзія. – 431 с.
- 2 Лысенка, А. Ф. Лінія гарызонта. Нарыс творчасці Янкі Сіпакова / А. Ф. Лысенка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1986. – 119 с.
- 3 Анцімонік, А. В. Экзістэнцыйныя праблемы ў лірыцы Я. Сіпакова / А. В. Анцімонік // Роднае слова. – № 1. – С. 20–21.
- 4 Фрейд, З. Влечения и их судьба / З. Фрейд ; пер. М. В. Вульф, Р. Ф. Додельцев. – Москва : ЗАО Изд-во «ЭКСМО–Пресс», 1999. – 432 с.
- 5 Пацюпа, Ю. Зайгранне, або Ярныя (эратычныя) матывы ў ранняй творчасці Янкі Купалы і Максіма Багдановіча / Ю. Пацюпа // Рэспубліканскія Купалаўскія чытанні : матэрыялы навуковай канферэнцыі, Гродна, 4–6 кастрычніка 1995 г. / Гродненскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы; рэдкал. : І. Жук [і інш.]. – Гродна : ГрДУ, 1996. – С. 52–60.

УДК 821.161.3

*В. Ю. Плешавеня*

### ЛЮДМИЛА РУБЛЕЎСКАЯ: АД ПАЭЗІІ ДА ПРОЗЫ

*Артыкул прысвечаны асэнсаванню спецыфікі мастацкай манеры сучаснай беларускай пісьменніцы Людмілы Рублеўскай. Разгледжаны творчы шлях аўтаркі ад паэ-*

тычных да праяічных твораў, характаралагічныя рысы паэтычнай творчасці і жанравая разнастайнасць праяічных твораў Л. Рублеўскай у зборніках “Крокі па старых лесвіцах” (1990), “Адукацыя” (1990), “З’яўленне інфантаў” (2015), цыкла апавяданняў “Старасвецкія міфы горада Б.” (2002), рамана “Авантуры Пранціша Вырвіча, ішкаляра і ітэга” (2012).

Людміла Рублеўская – адна з самых вядомых пісьменніц сучаснай беларускай літаратуры. Свой творчы шлях пачынала яна з паэзіі, а зараз працуе ў жанры гістарычнага дэтэктыва. Аўтарка больш за трыццаці кніг розных жанраў – паэзіі, прозы, драматургіі, эсэістыкі, крытыкі. Л. Рублеўская – уладальніца шматлікіх узнагарод і літаратурных прэмій.

Людміла Рублеўская – пісьменніца, у творчым актыве якой на сённяшні дзень значнае месца займаюць менавіта праяічныя творы (толькі ў чэрвені 2023 года прайшла прэзентацыя новага рамана “Авантуры Пранціша Вырвіча, маршалка Менскага”), аднак яна дэбютавала як паэтка.

1990 год стаў знакавым для Л. Рублеўскай, таму што чытач змог пазнаёміцца з дзвюма яе кнігамі лірыкі – “Крокі па старых лесвіцах” і “Адукацыя”. “Крокі па старых лесвіцах” – першы паэтычны зборнік Людмілы Рублеўскай, у які ўвайшлі вершы і паэмы, песні і балады, прысвечаныя гісторыі і культуры Беларусі.

На своеасаблівым падмурку беларускіх народных святаў, міфалогіі, нацыянальнай літаратуры, гісторыі паэтка дае магчымасць кожнаму чытачу задумацца аб мінулым і будучым беларусаў. У творах Л. Рублеўскай няма самалюбавання, патэтыкі, толькі страшэнны боль, хваляванне за стан роднай культуры, спробы пошуку выйсця і захавання памяці пра мінуўшчыну. Заклучным для зборніка становіцца верш «Выбар», у якім Л. Рублеўская пакідае кожнаму права выбару: “Падвойнае неба сузор’і дваіць. // І справа, і злева – званіцы. // А слова патрэбна, якое баліць, // І мова, якою маліцца” [1, с. 42]. Зборнік “Адукацыя” – пасланне для ўсіх тых, хто згубіўся, хто адчувае адзіноту, хто шукае ў сабе сапраўднага беларуса. Менавіта таму пачынаюць і завяршаюць зборнік вершы, якія адначасова прасякнутыя болем за лёс беларусаў і рашучасцю вярнуцца да сваіх каранёў: “І на Купалле не лунаюць // Дзяўчыны ў лозах ля ракі // Прабабкі іх даўно аддалі // Чужынам белыя вянкі...” [2, с. 4], “Толькі Бог цераз нас не дазволіць ніколі // Свой закон запісаць на чужыя скрыжалі” [2, с. 25]. На першы погляд, творы зборніка здаюцца зусім рознымі, але ўсе яны прасякнуты дабынёю, любоўю да сваёй Радзімы і адданасцю ёй. Трэба адзначыць, што амаль усе вершы абодвух зборнікаў з’яўляюцца актуальнымі і ў наш час.

На гэтым паэтычны пспехі аўтаркі не скончыліся, і свет убачылі зборнікі “Замак мясечнага саява” (1992), “Застаюся” (1996), “Балаган” (2000), “Рыцарскія хронікі” (2001), “Над замкавай вежай” (2003), зборнік верашаў і эсэ “Шыпшына для пані” (2007), які аб’яднаў лепшыя паэтычныя набыткі Л. Рублеўскай у адно канцэптуальнае цэлае, схаванае за аўтарскім вобразам “сад” [3].

Асобна вылучаецца зборнік гістарычных вершаў-міфаў пра Беларусь ад рыцарскіх часоў да падзей сучаснасці “З’яўленне інфантаў” (2015). Гэта ўнікальны збор твораў, чытаючы які не толькі адчуваеш бег часу, але і неверагодную хуткасць змены эмоцый. У паэтычным зборніку вылучаны тры асноўныя раздзелы: “Міты”, “Дакументы” і “Рэаліі”. Дадатковы раздзел носіць незвычайную назву – “З.І. Мемуары”, які пісьменніца пазначыла як “Бестыярыў майго савецкага дзяцінства”. Цэнтральнымі аб’ектамі твораў становяцца рыцары, міфалагічныя істоты, постаці мінуўшчыны, лёсавызначальныя падзеі, артэфакты культуры. Асабліва ўвага ў зборніку надаецца постаці і мастацка-вобразнаму свету Я. Купалы. У гэтым зборніку змешчаны філасофскія, інтэлектуальныя вершы, з горкай усмешкай і незнішчальным нацыянальным рамантызмам. Грандыёзным фіналам зборніка стануць абсурдныя і вясёлыя вершы, дзе сустрэнуцца героі дзіцячай літаратуры, а таксама цікавы персанаж “Ікуку”.

У сваіх лірычных творах пісьменніца стварыла высакародную мастацкую рэканструкцыю далёкіх падзей, непаўторныя і выразныя паэтычныя партрэты асветнікаў.

Мастацка-гістарычны свет Л. Рублеўскай грунтуецца на некалькіх тэмах-дамінантах: знакамітыя людзі, асобы мінулага, лёсавызначальныя падзеі, культурныя артэфакты, вобразы сармацкіх рыцараў. Паэтка стварае цэлую галерэю вобразаў славурых постацей Беларусі і імкнецца раскрыць перад чытачом іх духоўны вопыт, знайсці крыніцы, якія давалі падзвіжнікам чысціню, святло і сілу. Іх жыццё і дзейнасць Л. Рублеўская лічыць прыкладам маральнай дасканаласці і грамадзянскай самаадданасці. У лірыцы Л. Рублеўскай выяўляецца не толькі трывога за будучы лёс Беларусі, але і ўпэўненасць у моцы нацыянальнай культуры.

Творчая манера пісьменніцы вызначаецца актыўным літаратурным пошукам, пастаянным зваротам да эксперыменту ў галіне жанру і зместу. Апавяданні, аповесці, раманы, нават дзіцячыя казкі Л. Рублеўскай карыстаюцца поспехам у чытачоў самага рознага ўзросту – ад самых маленькіх да дарослых. Л. Рублеўская стала прадаўжальніцай лепшых традыцый У. Караткевіча. Грунтуючыся на гістарычным матэрыяле, выкарыстоўваючы арсенал гістарычнай прозы побач з арсеналам прыгодніцкага жанру, аўтарка імкнецца данесці чытачу прыгажосць і веліч дзеяў нашых продкаў, веліч нацыянальнай культуры, высокою годнасць беларусаў. Таксама творы пісьменніцы прыцягваюць увагу чытача зваротам да так званых вечных тэм – кахання, пошуку сэнсу жыцця.

Значнае месца ў творчасці Л. Рублеўскай займае гепталогія пра Панціша Вырвіча. Гісторыя “*учарашняга навучэнца Менскага езуіцкага калегіюма, а сёння – прайдзісвета, галадранца, валацугі*” Пранцыся і доктара Баўтрамея Лёдніка пачалася ў 2012 годзе, калі была выдадзена першая кніга цыкла – “Авантуры Пранціша Вырвіча, шкаляра і шпега” [4, с. 11]. Л. Рублеўская вызначае яго як прыгодніцкі і фантасмагарычны раман, але даследчыца Н. Б. Лысова справядліва звяртае ўвагу, што “нягледзячы на аўтарскае (ці рэдактарскае) вызначэнне «фантасмагарычны», можна таксама аднесці да класічнага рамантычнага гістарычнага рамана” [5, с. 13]. Як слушна адзначае Дз. Я. Бугаёў, “тэорыя літаратуры пакуль што не зафіксавала такой мастацкай формы, як паралельны раман, аднак гэтая форма ў аўтаркі атрымалася” [6, с. 208].

Героямі твора выступаюць як выдуманыя персанажы, так і рэальныя гістарычныя асобы. Сюжэт гэтай кнігі літаральна насычаны разнастайнымі падзеямі. Знайшлося тут месца і для бітваў, уцёкаў з вязніцы, і разгадвання таямніц старажытнага лабірынта. Л. Рублеўская выкарыстоўвае гістарычныя факты, звяртаецца да рэальных гістарычных персанажаў, каб падкрэсліць важнасць пачуцця нацыянальнай свядомасці, адданасці радзіме. На фоне супрацьстаяння магнацкіх родаў і розных груповак прыкметна вылучаюцца некалькі асоб, знаёмства з якімі істотна ўплывае на светапогляд Пранціша Вырвіча і выступае свайго роду выпрабаваннем для Бутрыма Лёдніка.

У кнізе хапае і разнастайных апісанняў гістарычных рэалій. Чытач даведаецца, як звычайны чалавек мог ператварыцца з раба ў шляхціца, якая была ўнутрыпалітычная расстаноўка сіл у Рэчы Паспалітай, якія лекавыя сродкі выкарыстоўвалі ў тыя часы. Нельга не пагадзіцца, што ідэя рамана – гэта адказнасць нашчадкаў за справы продкаў, пераемнасць мінулага, сучаснага і будучага. У творы асэнсоўваюцца гістарычныя карані беларусаў.

Як у сваіх лірычных творах, так і ў празаічных Л. Рублеўская выкарыстоўвае міфалагічную аснову. Прыкладам служыць цыкл апавяданняў “Старасвецкія міфы горада Б.” (2002). Гэта своеасаблівая пераапрацоўка 12 старажытнагрэчаскіх міфаў, дзе месцы галоўных герояў – антычных багоў – займаюць простыя тубыльцы. З героямі апавяданняў здараюцца разнастайныя неверагодныя падзеі, якія не проста здзіўляюць, а палюхаюць усіх навакольных і саміх герояў, але гэта доўжыцца не доўга і ўсе здарэнні тлумачацца досыць будзённа.

Л. Рублеўская паспяхова выкарыстоўвае і традыцыі класічнага англійскага гатычнага рамана. У апавяданнях “Дыярыш пані”, “Жаніх пані Данусі”, рамане “Скокі смерці” пісьменніца актыўна выкарыстоўвае элементы гатычнай паэтыкі: дзеянне

адбываецца ў змрочных замках, сядзібах, касцёлах, на могілках, пераважна ноччу, у неспрыяльнае надвор'е, прысутнічаюць інфернальныя істоты, чытач запалоханы прадчуваннем блізкай трагедыі.

У гатычных творах пісьменніцы падаюцца і звязваюцца ў адно некалькі пластоў часу, а гісторыя краіны асэнсоўваецца праз асобу і сям'ю. У цэнтры апавядання, як правіла, знаходзіцца кананічны гатычны матыў сямейнага праклёну, які можа быць звязаны з рэальным грахам або злачынствам, што перадаецца з пакалення ў пакаленне шляхам выпадковага і часта наўмыснага знішчэння чалавека, памяці пра ўласнае мінулае, што непазбежна вядзе да асабістага крызісу. Л. Рублеўская выразна паказвае, што неабходна абапірацца на мінулае, каб будаваць сучаснасць.

Такім чынам, Л. Рублеўская – прыклад унікальнай пісьменніцы, якая па-майстэрску апрацоўвае культуру і гісторыю беларускага народа як у паэтычных творах, так і ў празаічных. Аўтарка яскрава паказвае, як важна захоўваць нацыянальную самасвядомасць, працягваць традыцыі продкаў, не губляць сябе ў сучасным свеце. У зборніку “Адукацыя” была размешчана рэклама самога зборніка ад чытача пад псеўданімам “Алесь з-пад Кру-пак”, які пісаў: “Чытаць, усім чытаць!”. Гэты слоган можна аднесці да кожнай кнігі Людмілы Рублеўскай. Чытаць, усім чытаць!

### Літаратура

1 Рублеўская, Л. Крокі па старых лесвіцах / Л. Рублеўская. – Мінск : ЦК КП Беларусі, 1990. – 45 с.

2 Рублеўская, Л. Адукацыя / Л. Рублеўская. – Мінск : ЦК КП Беларусі, 1990. – 26 с.

3 Хоміч, Т. П. Асаблівасці творчага самавыяўлення ў паэзіі Людмілы Рублеўскай [Электронны рэсурс] / Т. П. Хоміч. – Рэжым доступу: <http://lir-book.by/> – Дата доступу: 19.04.2024.

4 Рублеўская, Л. Авантуры Пранціша Выврвіча, шкаляра і шпега / Л. Рублеўская. – Мінск : Звязда, 2017. – 368 с.

5 Лысова, Н. Б. Гістарычная проза Людмілы Рублеўскай: да характарыстыкі жанру / Н. Б. Лысова // Весн. Полацк. дзярж. ун-та. Серыя А. Гуманітарныя навукі. – 2013. – № 10. – С. 12–17.

6 Бугаёў, Дз. Беларускі дэтэктыў Людмілы Рублеўскай / Дз. Бугаёў // Полымя. – 2006. – № 7. – С. 207–212.

УДК 811.161.1'42'371'373.614'367.622

*Я. И. Прокопчик*

### **О ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЕ НАИМЕНОВАНИЙ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ С ИСХОДНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ НАНЕСЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО УЩЕРБА**

*Статья посвящена анализу имен существительных-наименований отрицательных эмоций, которые выражают семантику отрицательных эмоционально-психических состояний, являются преимущественно производными и имеют затемненную внутреннюю форму в современном русском языке. Определены исходные значения, связанные с отрицанием представлений о нанесении физического ущерба. Выявлены метафорические модели, лежащие в основе формирования семантики рассматриваемых слов.*

Слово включает в себя, кроме звуков и значения, ещё и представление, лежащее в основе наименования – внутреннюю форму. Внутренняя форма слова в наиболее общем виде

определяется как характер связи звукового состава слова и его первоначального значения, семантическая или структурная соотнесённость составляющих его морфем с другими морфемами данного языка; способ мотивировки значения в данном слове [1, с. 43].

С помощью эмоций в сознании человека отражается его эмоциональное отношение к действительности. В процессе мышления человек как языковая личность «усваивает» и «перерабатывает» информацию окружающего мира, отражая результаты этой «переработки» в языке.

Рассмотренные нами в рамках этой статьи слова мы отнесли к наименованиям отрицательных эмоций, семантика которых формируется на основе представлений о нанесении физического ущерба. К данным именам существительным мы отнесли следующие: *боязнь, гнев, грусть, мука, тоска, скука*.

Имя существительное *боязнь* выражает значение ‘беспокойство, страх перед кем-чем-нибудь’: *боязнь одиночества* [2, с. 41].

По мнению этимологов, данная лексема образована суффиксальным способом от возвратного глагола *бояться* (\**bojati se*), связанному чередованием гласных с \**biti* ‘бить’ [3] и связана по происхождению с лит. *bijoti-s* ‘бояться’, *bajaus, bajus* ‘страшный’, *baime* ‘страх’; латыш. *bitis* – ‘бояться’; прус. *biatwei, biasnan* ‘боязнь’, ‘страх’; др.-в.-нем. *biben* – ‘трястись’, ‘трепетать’ и восходит к индоевропейскому корню \**bhi-*, \**bheyo-* – ‘бояться’ [4, с. 41]. Таким образом, исходная семантика рассматриваемого слова характеризуется синкретичностью; абстрактное значение эмоционального состояния по происхождению является вторичным и формируется на основе конкретного значения ‘бить’, отражающего представления о нанесении физического ущерба.

Лексема *гнев* в современном русском языке имеет значение ‘чувство сильного возмущения, негодования’: *Вспышка гнева. Быть в гневе. Гнев плохой советчик* (посл.) [2, с. 116].

В других славянских языках у слова *гнев* имеются следующие соответствия со сходными лексическими значениями: укр. *гнів*; блр. *гнеў*; болг. *гняв*; с.-хорв. *гнев*; словен. *gnev*; чеш. *hnev*; польск. *gniew* [3].

Данное слово восходит к праславянскому существительному \**gněvъ*, которое этимологи обычно связывают с праславянским \**gniti* : \**gnojь* > рус. *гнить, гной*. Индоевропейская база \**ghnei*, от корня \**ghen-* – ‘растирать’, ‘разгрызть’ [5, с. 194]. Итак, исходное значение глагола *гнить* – ‘быть растёртым’ > ‘распасться на мельчайшие части’.

Отметим, что внутренняя форма данной лексемы также проявляется в её устойчивой сочетаемости, сравн. *гнев душист*.

Сходные закономерности отражаются в семантике лексемы *грусть* ‘чувство печали, уныния’: *Грусть о доме, о родных. Предаваться грусти* [2, с. 127]. Данное существительное является только русским, в укр. и блр. языках отсутствует. В укр. и блр. ему соответствуют слова *сум, смутак* (блр. *смутак*), *журба*. Сравните в том же значении: болг. *тъга*; с.-хорв. *туга*; чеш. и польск. *smutek* [6, с. 223].

По мнению этимологов, данное слово восходит к праславянскому существительному \**grudъ* (с диссимиляцией сочетания \**dt* на стыке морфем), производному от глагола \**gruditi* со значением ‘размельчать, перемалывать’, ‘грызть, глотать’. Индоевропейский корень: \**ghreu-d-* – ‘тереть’, ‘бить’, ‘толочь’ [6, с. 223]. Таким образом, исконная семантика слова *грусть* – ‘то, что грызёт, не даёт покоя’.

В качестве семантической параллели уместно привести переносное значение русск. *грызть* ‘постоянно придирается; терзать, мучить’, а также болг. *грижа* ‘беспокойство, забота’, укр. *грижа* ‘печаль, огорчение’ [6, с. 223]; также сравн.: *Грусть-тоска меня съедает...* (А. С. Пушкин, «Сказка о царе Салтане»)

Связь с обозначением конкретного физического действия отражена и в семантике лексемы *мука* ‘сильное физическое или нравственное страдание’: *Муки голода. Муки одиночества. Муки творчества. Хождение по мукам* (ряд тяжёлых жизненных испытаний) [2, с. 361].

Данное слово восходит к праславянскому существительному *\*mьka* и одинаково по происхождению со словами *мука́*, *мучной*, а также с *мягкий*. Индоевропейский корень *men(o)k-* ‘мять’, ‘щемить’, ‘дробить’ [1, с. 551].

Сходные семантические закономерности прослеживаются во внутренней форме существительного *тоска*. В современном русском языке данное существительное имеет значения ‘душевная тревога, уныние’: *Наводит тоску на кого-нибудь. Тоска берёт. Тоска в глазах, во взгляде у кого-нибудь. Тоска по родине*; ‘скука, а также (разг.) что-нибудь очень скучное, неинтересное’: *На даче осенью тоска. Не спектакль, а тоска. Тоска зелёная* [2, с. 793].

В других славянских языках у существительного *тоска* имеются следующие соответствия со сходными лексическими значениями: чеш. *tesknost, tesknota* – ‘тоска’; словац. *tesklivost, tesknota* – ‘тоска’; польск. *tesknota* [3]. Данное слово восходит к праславянскому существительному *\*tьska*, индоевропейская основа которого *\*tu-sk-*, база *teus-* ‘опорожнять’, ‘делать пустым’, ‘осушать’ [3]. Переход значений представляется следующим: ‘давление’, ‘теснота’ > ‘ощущение беспомощности’, ‘волнение’.

Связь с отображением негативного физического воздействия проявляется и в семантике существительного *скука* ‘томление от отсутствия дела или интереса к окружающему’: *Томиться скукой. Скука одолела кого-нибудь. Нагонять скуку на кого-нибудь*; ‘отсутствие веселья, занимательности’ (разг.): *На вечеринке была ужасная скука* [2, с. 716].

В других славянских языках слово *скука* имеет следующие соответствия со сходными лексическими значениями: укр. *скука*; болг. *нуда* (:сум); словен. *dolgocasje*; чеш. *nuda*; польск. *nuda* [4, с. 172].

Слово *скука* является родственным др.-в.-нем. *sciuhēn*; совр. нем. *scheuchen* ‘пугать’, ‘спугивать’, ‘избегать чего-либо’, ‘уклоняться’, ‘воздерживаться’; англосакс. *sceoh* (англ. *shy*) ‘пугливый’, ‘робкий’. Исходное значение данного существительного – ‘беспокойство’, ‘томление’, ‘состояние, когда хочется выть’. По мнению этимологов, основа данного существительного (*сук-*) восходит к индоевропейскому *\*skeu-* ‘бросать’, ‘стрелять’, ‘травить’, ‘преследовать’, с расширителем *-k-*: *skeu-k-* [4, с. 173].

Имя существительное *тревога* в современном русском языке также связано с обозначением негативного эмоционально-психического состояния: ‘беспокойство, волнение (обычно в ожидании опасности или чего-нибудь неизвестного)’: *Охватила тревога. Быть в тревоге*; сравн. также значения ‘шум, переполох, суматоха’: *В доме поднялась тревога*; ‘сигнал об опасности, а также состояние такой опасности’: *Быть тревогу*; ‘сигнал о приведении войск (команд) в готовность к действию; само такое срочное приведение в готовность’: *Боевая, воздушная, учебная тревога*. [2, с. 797].

Данное слово восходит к праславянскому существительному *\*trьvoga*. Существует несколько мнений относительно этимологии данного слова. М. Фасмер полагает, что *\*trь* является усилительным префиксом, а корень *\*vog-* тот же, что и в общеславянском *\*otьvaga*. Существует мнение, что общеславянское *\*trьvoga* является образованием с суффиксом *-og-(a)*, как в праславянском *\*bьrloga*, рус. *острога*, от индоевропейского *\*tris-* – ‘трижды’ с суффиксальным *-uo-*, с исчезнувшим *s* перед *u*. В таком случае, праславянское *\*trьv-og-a* первоначально могло значить ‘трижды повторенный сигнал об опасности со стороны противника, о готовности к бою’ [3].

Но более убедительными, на наш взгляд, являются попытки увязать общеславянское *\*trьvoga* со словами, восходящими по корню к индоевропейскому *\*ter-* ‘тереть’ или с укр. *тривати* ‘длиться’, ‘продолжаться’, чеш. *trvati* ‘продолжаться’, ‘настаивать’, что в конечном счёте через лит. *trinti* ‘тереть’, ‘натирать’ возвращает нас снова к индоевропейскому *\*ter-* с исходным значением конкретного физического действия, характеризующегося интенсивностью проявления [4, с. 260].

Таким образом, эмоции человека разнообразны по своей природе, содержанию и проявлению. Опираясь на данные этимологических словарей, мы определили исходные значения и сформулировали ряд метафорических моделей, лежащих в основе формирования семантики данных слов.

В лингвистической литературе отмечается, что обозначения абстрактных понятий, как правило, восходят к обозначениям конкретных предметов. Рассмотренный в работе языковой материал подтверждает указанную закономерность. Проведенные наблюдения свидетельствуют о том, что абстрактная семантика негативного эмоционально-психического состояния по происхождению является вторичной и формируется на основе конкретных значений, отражающих физические действия, состояния, признаки.

### Литература

- 1 Будагов, Р. А. Внутренняя форма слова / Р. А. Будагов // Русский язык. Энциклопедия / под ред. Ф. П. Филина. – Москва : Наука, 1979. – С. 43–46.
- 2 Ожегов, С. И. Словарь русского языка. Около 57000 слов / под ред. проф. Н. Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – Москва : Русский язык, 1985. – 797 с.
- 3 Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера [Электронный ресурс] // [vasmer.info](http://vasmer.info). – Режим доступа: <http://vasmer.info/>. – Дата доступа: 16.04.2024.
- 4 Семёнов, А. В. Этимологический словарь русского языка / А. В. Семёнов. – Москва : ЮНВЕС, 2005. – 704 с.
- 5 Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / П. Я. Черных. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык, 2001. – Т. 1: А – Пантомима. – 624 с.
- 6 Откупщиков, Ю. В. К истокам слова. Рассказы о науке этимологии : книга для учащихся / Ю. В. Откупщиков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1973. – 280 с.

УДК 7.011:111.85:27:821.161.1-3

*Д. И. Рябченко*

### ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИКИ БЕЗОБРАЗНОГО В ХРИСТИАНСКОЙ КУЛЬТУРЕ НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

*В данной статье исследованы непопулярные особенности эстетики безобразного в христианской культуре, их интерпретация в рамках определённых эпох и парадигме мировоззрения Ф. М. Достоевского. Особое внимание уделяется трактовкам одних и тех же мотивов в зарубежной и русской литературах. Данная работа посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме актуализации эстетики безобразного в искусстве.*

Неизменно, говоря об искусстве и всяком его проявлении, речь идёт о том, что оно должно воспитывать в нас чувство прекрасного. Это верный подход, учитывая, что всякое общество привыкло тянуться своим естеством к гармоничному, правильно сложенному постулату общечеловеческой нравственности, моральному закону, внешнему аполлоническому виду. Правильное и естественное, вот что можно сказать о литературе направления классицизма: правило трёх единств, возвышенный стиль, культ разума, дидактизм. Во главе стола всегда находилась одна неизменная диалектическая пара, в основе которой были построены принципы трагедии и комедии, нравственности и безнравственности, высокого и низкого.

Этой диалектической парой являлись Прекрасное и Безобразное.

Христианская культура, как культура, неизменно переписавшая, если не написавшая историю человечества и играющая в ней одну из главенствующих ролей на сегодняшний день, должна иметь в себе отличительный «генетический» или «культурный» код. Ведь религия, изначально созданная как способ осознания окружающего мира, впоследствии этого самого осознания пришла к тому, что ей пришлось стать помимо своей

воли регулятивным аппаратом. Своего рода конституцией, с перечнем непоколебимых правил и контурным элементом в виде всевозможных кар, которые ждут тех, кто эти правила нарушит. В конечном итоге, эстетика безобразного и сам факт безобразного в христианской культуре стал тем, чего человек должен бояться. Признак грехопадения, зла, разложения, отсутствие красоты. То, что можно ярко отразить на гобеленах, иконах и гравюрах, ведь образ дьявола должен быть антонимичным образу Бога, и легче всего сделать это на фоне контраста.

Однако не обошлось без парадоксов и противоречий.

Учитывая, что христианский аппарат внушал любовь к прекрасному, – а прекрасным являлась видимая красота окружающего мира, – никто не мог отрицать, что она может быть источником искушения. Девушка, не обделённая привлекательностью, обростала пороком первородного греха, вкусная пёстрая ягода на картинах Иеронима Босха в конечном итоге тоже вела к грехопадению, ибо не несла за собой насыщения, а являлась праздным удовольствием. Также не стоит забывать о том, что форма и содержания не всегда могут быть тождественны. Эту проблему отлично смог показать Жан-Батист Мольер в своей комедии «Тартюф», целиком и полностью посвящённой одному, по мнению автора, самому важному греху – лицемерию. Гнилое нутро, сакрально взращённое под маской напускной святости, не исключалось и, более того, находило своё отражение в литературе. И стоит отметить, что справиться с Тартюфом в конечном итоге смог только сам Бог, а именно, его наместник на земле – король, который с первого взгляда определил лжеца (опять установка, что вера в Бога и его присных в конечном итоге дарует обиженному спасение): *«Не вам ли уж давать мне объясненье?! Не бойтесь сударь, ничего – Беда прошла... С начальных слов его Для короля уж стало очевидно, Что вы обмануты жестоко и бесстыдно...»* [1]. И это важный аспект освоения в литературе, ведь напускная набожность, коррупция и продаваемые индульгенции – насущная проблема и на сегодняшний день.

Нельзя не сказать и о преображении прекрасного в безобразное, как морального, так и физического. В качестве внутренней метаморфозы можно привести культовое произведение Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Название уже предвещает читателю фабульную часть сюжета, предвосхищая и завязку, и развитие действия, и финал. Вспоминая, с чего началось преступление Родиона Раскольникова, можно сказать, что оно пустило свои корни задолго до убийства процентщицы, а именно, с одной единственной мысли «тварь я дрожащая, или право имею?». Момент, когда обычный студент из нейтрального состояния ставит себя на одну планку с Богом, что не остается для него незамеченным: *«Боже! – воскликнул он, – да неужели ж, неужели ж я в самом деле возьму топор, стану бить по голове, размозжу ей череп... буду скользить в липкой, теплой крови, взламывать замок, красть и дрожать; прятаться, весь залитый кровью... с топором... Господи, неужели?»* [2]. Розыгрыш библейского сюжета, ведь мотивы Люцифера можно описать той же мыслью и тем же грехом – он попытался поставить себя на одно место с Отцом. Но мы видим разницу: если дьявол был низвергнут с небес окончательно, Раскольников лишь перешёл к следующему этапу своего преступления – раскаянию. Ф. М. Достоевский и психологизм его персонажей – это то, что убеждает нас в материальности произведения. Раскаяние Раскольникова описывается весьма живо: ему кажется, что все знают о его преступлении, он падает в обморок при виде полицейского участка, а драгоценности, оплаченные кровью, он прячет в своей коморке до самого суда. Безобразное преследовало студента с самого начала: его комната-мансарда, напоминавшая «гроб» или «сундук», затем убийство, душевные смуты. Мы можем увидеть становление монстра и его последующую метаморфозу.

Преображение прекрасного в безобразное было рассмотрено выше, но стоит рассмотреть и обратный процесс становления прекрасного из безобразного. Не уходя далеко от образа Раскольникова, взглянем на финальную стадию его душевного Я – покаяние. Раскаялся он почти сразу после убийства, но сделал это скорее из трусости, нежели искреннего

порыва. На этом моменте он весьма напоминает Иуду, продавшего своего учителя за тридцать серебряников. В конце концов, он раскаялся, но раскаяние привело его к петле, а не к духовному возрождению. Раскольников скорее походит на Апостола Петра, предавшего учителя, но принявшего в конечном итоге покаяние с достоинством, благодаря чему стал основателем римской церкви и первым Папой (по мнению католической церкви).

Но покаяние – это изменение человека изнутри и не без помощи Бога. И этот образ искренней божественности сыграла та, кто без всякой помощи признала и приняла свои грехи, кто первая сказала Раскольникову, что ему следует сдать в полицию, имела не менее сложную жизнь, чем юный студент, за душу которого она боролась – Соня Мармеладова. Именно она позволила безобразному вновь вернуться к первоначальной ипостаси. Дать шанс убийце стать чем-то большим, подтвердив тем самым одну из главных заповедей – не убий.

Те же мотивы преображения прекрасного в безобразное рассматривает «Монах» Мэтью Грегори Льюиса. Он раскрывает и предаёт ясность важному в христианской культуре явлению – одержимость. Но не одержимость дьяволом. Нет. Автор заглянул глубже гравюр и фресок и дал одержимости несколько более осязаемые контуры, имя которым является любовь, но любовь извращённая.

Это во многом извращает мотив, проведённый непосредственно Ф. М. Достоевским в «Преступлении и наказании», где любовь к девушке, как и любовь к Богу, помогает душе выбраться на свет. Выше уже говорилось, что прекрасное может быть в том числе и источником соблазна и адепты христианской веры давали совет подобным не увлекаться, ведь за увлечением идёт то, что называется одержимостью.

Амбросио – образцовый пример святости: он обличал грех, славил небеса, убеждал свою паству встать на путь истинный. Он был полностью уверен в своей вере и в том, что путь в рай ему уже заказан, однако именно это и непосредственно любовь стали его пропуском в ад. В какой-то момент Амбросио начинает понимать, что один из послушников его монастыря испытывает к нему влечение, более того, этот послушник в последствии оказывается девушкой Матильдой. Не сложно догадаться, что ещё с Ветхого Завета образ девушки-искусительницы остро отпечатался в генетике христианства: Ева, соблазнившая вкусить запретный плод Адама, дочери Лота, Саломея (Новый Завет), которая стала непосредственной соучастницей в убийстве Иоанна Крестителя. М. Г. Льюис воссоздал апофеоз этого образа в Матильде, которая по совместительству была посланником дьявола. Уже на этом этапе уже можно увидеть преображение прекрасного (святости) в безобразное (грех). Амбросио предаётся похоти, затем ищет большего, что приводит его к убийству.

В этом плане Ф. М. Достоевский был гуманнее. Он дал шанс своему герою. Шанс на искупление и жизнь в гармонии с собой. А девушка в его произведении играла скорее «всепрощающую» роль. Он создал образ прекрасный, но запятанный. Соня продавала своё тело, понимала это, каялась и приняла покаяние за это, но полностью чистой, подобной Мадонне, она не стала. Этот фрагмент безобразного сроднил её с обычным человеком и свёл с иконы. М. Г. Льюис не был настроен так оптимистично. В его романе монаха ловит инквизиция, и в обмен на то, чтобы дьявол унёс его «как можно дальше», продаёт тому свою душу. Как апогей сюжета, мы видим жуткие сцены того, как дьявол уносит Амбросио далеко в горы и сбрасывает с огромной высоты. Конечно, мы имеем ввиду, что перед нами готический роман и быстрой смерти в нем не будет. Таким образом автор лишь утвердил и напомнил о том, что всякий, кто нарушит завет Божий, будет наказан самыми страшными муками. Безобразное снова стало регулятивным аппаратом, который должен и будет наводить ужас.

Проведя анализ образа Раскольникова из романа «Преступление и наказание», было доказано, что несоответствие между формой и содержанием может нести за собой

парадоксальные образы. Таким образом, в христианской культуре было в порядке вещей сдвигать нормы собственных догм, примером чего может служить сам образ Иисуса Христа – «презренный», «достойный поругания», он, наоборот, стал типичным образом неопишуемой божественной красоты. И, продолжая мысль, символом церкви в конечном итоге стало не что иное, как орудие пыток – крест.

Эти темы не могли не отразиться в культовой литературе. В своё время Ф. М. Достоевский отозвался об этой теме в своём романе «Идиот» устами одного из персонажей: *«На картине этой изображён Христос, только что снятый с креста... это в полном виде труп человека, вынесшего бесконечные муки ещё до креста, раны, истязания, битъё от стражи, битъё от народа, когда Он нёс на Себе крест и упал под крестом, и, наконец, крестную муку в продолжение шести часов... Правда, это лицо человека, только что снятого со креста, то есть сохранившее в себе очень много живого, тёплого; ничего ещё не успело заостенеть, так что на лице умершего даже проглядывает страдание, как будто бы ещё и теперь им ощущаемое... но зато лицо не пощажено нисколько; тут одна природа, и воистину таков и должен быть труп человека, кто бы он ни был, после таких мук...»* [3]. Мысль, пропущенная через сито грубого натурализма. Иисус и крест утратили привычные семантические привязки и символы, оставляя после себя обычное измученное тело и не менее измученное орудие пытки. Ф. М. Достоевский показал веру глазами интеллигента, и этот взгляд лишь акцентировал внимание на том безобразном, том антибожественном, что присваивалось изначально демоническому.

Подводя итоги, следует сделать вывод о том, что Ф. М. Достоевский видел те реалии жизни, которые сложно назвать прекрасными. Безусловно, эстетика безобразного в христианской культуре играет одну из ключевых ролей. И, получив преломление через индивидуально-авторское видение великого русского писателя, она подчеркивает прекрасное, придаёт контрасты, плетёт сюжеты, наслаивает смыслы, что, без сомнения, придает данной теме актуальность и художественную востребованность.

## Литература

1 Мольер, Ж. Б. Тартюф, или обманщик [Электронный ресурс] / Ж. Б. Мольер. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/fiction/tartjuf-ili-obmanshhik-zhan-batist-moler/>. – Дата доступа: 16.04.2024.

2 Достоевский, Ф. М. Преступление и наказание [Электронный ресурс] / Ф. М. Достоевский. – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/69/p.1/index.html>. – Дата доступа: 16.04.2024.

3 Достоевский, Ф. М. Идиот [Электронный ресурс] / Ф. М. Достоевский. – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/94/p.1/index.html>. – Дата доступа: 16.04. 2024.

УДК 373.5.091.3:821.161.3-1\*Р.Барадулін

*С. А. Саракалетава*

### **МЕТАДЫЧНЫЯ ПАДЫХОДЫ ДА ВЫВУЧЭННЯ ВЕРША “УЦЯКАЛА ЗІМА АД ВЯСНЫ” РЫГОРА БАРАДУЛІНА Ў ШОСТЫМ КЛАСЕ**

*У артыкуле разглядаецца методыка работы з вершам Рыгора Барадуліна “Уцякала зіма ад вясны”, які прапанаваны для вывучэння ў шостым класе. Аўтар паслядоўна разглядае схему працы над лірычным тэкстам і прапануе сістэму заданняў на засваенні вучнямі асноўных тронаў.*

Мова лірычнага твора заўсёды эмацыйна афарбаваная. Таму ў ёй вялікая роля належыць тропам (эпітэтам, метафарам, параўнанням, метаніміям і інш.). Як адзначае В. Рагойша, “менавіта ў сістэмах прамых і пераносных значэнняў слоў і ўвасабляецца перш за ўсё змест паэтычнага твора” [1, с. 74]. Тропы дазваляюць узбагаціць літаратурную мову новымі сэнсавымі адценнямі. Яны дапамагаюць індывідуалізаваць ці ацаніць з’яву, вобразна паказаць яе існасць. Менавіта таму ў раздзеле “Мастацкае слова: вобразнасць, выразнасць, хараство” праграмы па беларускай літаратуры для 6 класа, куды ўваходзіць верш Рыгора Барадуліна “Уцякала зіма ад вясны” [2], вялікая роля належыць працы з тропамі.

Асноўная мэта ўрока – паглыбленне ведаў пра Рыгора Барадуліна як майстра лірычнай пейзажыстыкі ў працэсе аналізу верша “Уцякала зіма ад вясны”. *Уступны этап* працы над лірычным творам у якасці магістральнай задачы ставіць стварэнне ў дзяцей эмацыйна-льнага настрою, адпаведнага пафасу верша. А. Браздзіхіна адзначае, што “неабходная атмасфера можа стварацца праз уступнае слова настаўніка (пра верш, аўтара, эпоху, тэму), якое суправаджаецца метадамі ілюстрацыі і дэманстрацыі (здымкі, слайды, музычнае суправаджэнне, кароткія відэафільмы, выказванні ці ўрыўкі з твораў іншых пісьменнікаў і інш.), што дазволіць узмацніць эфект, уздзейнічаць на розныя органы пачуццяў” [3, с. 41].

Стварэнне псіхалагічнага настрою пры вывучэнні верша “Уцякала зіма ад вясны” Рыгора Барадуліна можа ажыццяўляцца і праз расповед настаўнікам прыпавесці: “Сустрэў падарожнік рабочых, якія апрацоўвалі каменне, і спытаў па чарзе ў кожнага, што ён робіць.

– Ды вось цягаю і абчэсваю гэтае каменне, – з непрыхаванай незадаволенасцю адказаў першы.

– Сумленна зарабляю свой кавалак хлеба, – стрымана паведаміў другі.

А трэці горда і задаволена паведаміў:

– Будую храм.

Давайце і мы пабудуем свой храм – як належыць вывучым верш «Уцякае зіма ад вясны» Рыгора Барадуліна”.

Р. Барадулін – майстар мастацкай дэталі, яркіх метафар, гукавых эфектаў. М. Арочка адзначае, што “майстэрства і непаўторнасць Барадуліна-паэта ў многім вырастаюць з даверу да рэчыўнай дэталі і адшуквання ў ёй высокага, рамантычнага, нейкага нябачнага для чытача зместу” [4, с. 603]. Даследчык падкрэслівае, што “стылявая адметнасць паэзіі Р. Барадуліна звязана з тым, што яна надзвычай музычная” [4, с. 607].

Праграма прапануе на гэтым уроку ўпершыню пазнаёміць вучняў з паняццем увасаблення, што можна зрабіць з дапамогай тэарэтычнай даведкі. Тэарэтычная даведка на ўступным этапе неабходна ў тым выпадку, калі без звестак па тэорыі літаратуры вучні не здолеюць адэкватна ўспрыняць твор. Яна падаецца з апорай на засвоенае школьнікамі на мінулым уроку паняцце метафары. Каб замацаваць матэрыял, дзеці могуць прачытаць артыкул падручніка, дзе адзначаецца, што “ўвасабленне – мастацкі прыём, калі нежывым ці неадушаўлёным прадметам і з’явам надаюцца ўласцівасці чалавека або жывых істот. Увасабленне – разнавіднасць метафары. <...> Рыгор Барадулін у вершы «Уцякала зіма ад вясны...» намалюваў запамінальную, зрокава-выразную карціну, поўную рухаў, фарбаў, пачуццяў, эмоцый. Увасабленні дапамагаюць аўтарам паўней раскрыць свае пачуцці, сваё паэтычнае бачанне прыроды і стварыць непаўторныя мастацкія вобразы, а чытачам – выразней уявіць карціны навакольнага свету, спасцігнуць задуму паэта, убачыць у звычайнай, будзённай з’яве высокую паэзію” [5, с. 87].

Першаснае выразнае чытанне лірычнага верша павінна ажыццяўляцца настаўнікам з мэтай пазнаёміць вучняў з творам, стварыць эстэтычнае ўздзеянне. А. Браздзіхіна зазначае, што “найбольшы ўплыў аказвае чытанне настаўнікам на памяць (гэтае патрабаванне становіцца абавязковым, калі верш прызначаны праграмай для завучвання на памяць)” [3, с. 41]. Калі першаснае чытанне даверана вучню, то выразнае чытанне павінна быць адпрацавана ім з настаўнікам загадзя. Пасля заканчэння дэкламацыі неабходна так званая «хвіліна маўчання», паўза ў некалькі секунд, бо лірыка валодае сугестыўнасцю, навявае пэўны настрой, рэзка абарваць які нельга.

На *арыенціровачным этапе* самымі прадуктыўнымі прыёмамі будуць слоўнікавая праца і рэпрадуктыўная гутарка. Лексічная даведка дазволіць патлумачыць вучням незразумелыя словы, няведанне якіх перашкодзіць паўнаўартаснаму ўспрыманню твора. Варта памятаць, што няясную лексіку нельга падаваць па-за кантэкстам. Прыкладныя словы, якія могуць быць незразумелымі для вучняў 6 класа ў вершы, наступныя:

- вербалоз (па кустах вербалогаў) – куст ці дрэва сямейства вярбовых;
- каптан (каптан абарвалі) – даўнейшая двухбортная мужчынская і жаночая верхняя адзежа з доўгімі поламі і падоўжанымі рукавамі;
- матляца (матляецца вата) – часта рухацца з боку ў бок, хістацца;
- крыгалом (звон крыгалому) – перыяд, калі пачынае ламацца лёд на рэках;
- ніцы (трымаюць на ніцых плячах) – той, які мае доўгія звісаючыя галіны (пра дрэвы і кусты).

Рэпрадуктыўная гутарка, спалучаная з выбарачным чытаннем, дапаможа выявіць настрой верша і пачуццё, заключанае ў ім. Настаўнік можа прапанаваць шасцікласнікам наступныя пытанні:

- 1 Якія пачуцці ў вас выклікаў гэты верш?
- 2 Якія карціны прыроды ўявіліся вам, калі вы слухалі верш “Уцякала зіма ад вясны”?
- 3 Якія краявіды прыроднага краю вам найбольш падабаюцца?

*Этап аналізу* можа ўключаць паўторнае чытанне тэксту (лірычны тэкст чытаецца на ўроку некалькі разоў), эўрыстычную гутарку, творчыя заданні, індывідуальную работу па пытаннях, стылістычныя практыкаванні і інш. Падчас аналізу лірыкі тэксту перавага аддаецца паслядоўнаму шляху аналізу. Разгледзім некалькі магчымых заданняў.

1 Паўторнае чытанне верша вучнем і зварот увагі дзяцей на тое, які ж шлях зрабіла зіма, уцякаючы ад вясны.

- 2 Эўрыстычная гутарка з мэтай навучыцца аргументаваць сваю ацэнку ад прачытанага.
  - Ці згодны вы з тым, што верш нагадвае казачную гісторыю?
  - Які вобраз вясны паўстаў перад намі? Якая выява ў нас атрымалася?
  - Перадайце сваімі словамі, які ж шлях зрабіла зіма, уцякаючы ад вясны.
  - Ці ёсць у вершы героі, якім можна паспачуваць? Калі так, то па якой прычыне?
  - Хто ў гэтым змаганні дзвюх пор года аказаўся мацнейшым?
  - Як у народзе называецца свята, калі сустракаюцца дзве пары года?

3 Метад ілюстрацыі (малюнак М. Ліханенка “Сакавік”), спалучаны з эўрыстычнай гутаркай, з мэтай больш дакладна разабраць твор, растлумачыць, забяспечыць прадуктыўную пазнаваўчую дзейнасць.

- Які настрой пераважае на карціне?
- Якая колеравая гама прадстаўлена ў творы?
- Ці падыходзіць прапанаваны твор жывапісу да твора літаратуры?
- Якія думкі ўзнікаюць у вас пры праглядзе работы М. Ліханенка?
- Ці супадаюць яны з вашымі ўражаннямі і вершам “Уцякала зіма ад вясны” Р. Барадуліна?

4 Заданні на развіццё маўлення з мэтай узнаўлення тэарэтычных ведаў.

– На дошцы размешчана табліца з тэарэтычнымі паняццямі *эпітэт*, *параўнанне*, *метафара* і іх азначэннямі ў пераблытаным выглядзе). Задача – правільна расставіць азначэнні паняццяў (табліца 1).

- Якімі эпітэтамі вы б апісалі вясну ў вершы Рыгора Барадуліна? Запішыце ў сшытак.
- Які троп мы не выкарысталі? (Увасабленне).
- Размеркавальная дыктоўка: вучні вызначаюць, у якіх выпадках размова ідзе пра людзей, а ў якіх – пра nežывыя прадметы ці з’явы і размяшчаюць таблічкі ў розныя слупкі (сонца спала, мароз малое, бяжыць вада, дзяўчынка спала, мастак малое, бяжыць чалавек).

Табліца 1 – Заданне на аднаўленне зместу тэарэтычных паняццяў

Паняцце	Азначэнне
Эпітэт	Мастацкі прыём, характарыстыка аднаго прадмета, з’явы пры дапамозе супастаўлення яго з іншым на аснове іх падабенства.
Метафара	Мастацкае азначэнне, якое вобразна характарызуе з’яву, прадмет, чалавека
Параўнанне	Перанясенне ўласцівасцей адной з’явы на другую, чым-небудзь падобную на яе

На заключным этапе павінен ажыццяўляцца культуралагічны падыход. Менавіта ў працэсе вывучэння беларускай літаратуры вучні набываюць этыка-філасофскія, сацыяльна-гістарычныя і эстэтыка-культурныя веды. Прыклад практыкаванняў для матэрыялу на заключным этапе:

1 Вучням трэба скласці сінквейн да слова “вясна”, карыстаючыся схемай, якая намалювана на дошцы. Гэта заданне на развіццё маўлення з мэтай падрыхтоўкі да вуснага ці пісьмовага выказвання.

*Вясна*

*Два прыметнікі (взьміце з тых эпітэтаў, што пісалі раней, або прыдумайце новыя).*

*Тры дзеясловы – гэта нашыя ўвасабленні ў дачыненні да гэтага вобраза, можна прыдумаць свае.*

*Сказ з 4-х слоў (можна з верша)*

*Сінонім асноўнага паняцця.*

*Узор верша, які можна прапанаваць вучням, калі яны не сутыкаліся з сінквейнам раней:*

*Вясна*

*Цёплая, сонечная*

*Радуе, асвятляе, прыносіць.*

*А вясна даганяла зіму.*

*Прыгажуня.*

2 Праблемная сітуацыя. Якія народныя прыкметы ты ведаеш, звязаныя з надыходам вясны? Прыведзі 2–3 прыклады.

3 Рэпрадуктыўная гутарка з мэтай узнаўлення ведаў, набытых вучнямі са слоў настаўніка, з мастацкага твора, з падручніка.

– Якая тэма гэтага верша?

– Якая асноўная ідэя верша?

– Паспрабуйце растлумачыць сэнс назвы твора.

Такім чынам, пры вывучэнні верша Рыгора Барадуліна “Уцякала зіма ад вясны” вялікая роля належыць працы з тропамі. Увесці новае паняцце ўвасаблення і паўтарыць ужо вывучаныя тэрміны “эпітэт”, “метафара”, “параўнанне” мы прапануем з дапамогай тэарэтычнай даведкі, размеркавальнай дыктоўкі і сінквейна.

## Літаратура

1 Рагойша, В. П. Паэтычны слоўнік: навуковае выданне / В. П. Рагойша; пад рэд. Т. А. Гарбачэўскай, В. У. Мінько, Т. В. Лецъен. – Мінск : Выдавецтва “Беларуская навука”, 2004. – 574 с.

2 Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце “Беларуская літаратура” для VI класа ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу : <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/belaruskaya-litaratura.html>. – Дата доступу : 15.04.2024.

3 Браздзіхіна, А. В. Методыка выкладання беларускай літаратуры: вучэбна-метадычны комплекс па вучэбнай дысцыпліне для спецыяльнасцей 1-02 03 03 Беларуска-кая мова і літаратура. Замежная мова (англійская), 6-05 0113-02 Філалагічная адукацыя (Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская), 6-05-0232-01 Беларуска філалогія (па напрамках). Прафілізацыя: літаратурана-рэдакцыйная дзейнасць [Электронны рэсурс] / А. В. Браздзіхіна; М-ва адукацыі РБ; Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Ф. Скарыны. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2012. – Рэжым доступу : <https://dot3.gsu.by/course/view.php?id=5849>. – Дата доступу : 15.04.2024.

4 Арочка, М. М. Рыгор Барадулін / М. М. Арочка // Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя : у 4 т. / навук. рэд. У. В. Гніламедаў [і інш.] / Нац. акад. навук Беларусі, АДДЗ-не гуманітар. навук і мастацтваў, Ін-т літ. ім. Я. Купалы. – Мінск: Беларус. навука, 2002. – Т. 4, кн. 1: 1966–1985. – С. 594–620.

5 Бельскі, А. І. Беларуска літаратура : вучэб. дапам. для 6-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / А. І. Бельскі, Л. К. Цітова. – 2-е выд., перапрац. і дап. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2016. – 240 с.

**УДК 37.091.33-028.22:37.015.31:811.161.3:821.161.3**

***В. А. Сцепчанка***

### **ВЫКАРЫСТАННЕ ПРЫЁМУ “ВОБЛАКА СЛОЎ” НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРЫ**

*У дадзеным артыкуле разглядаецца пытанне актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў шляхам выкарыстання візуалізацыі на ўроках беларускай мовы і літаратуры на прыкладзе выкарыстання такога прыёму, як “воблака слоў”, прадстаўляецца апісанне дадзенага прыёму і разглядаюцца прыклады і ідэі прымянення “воблака слоў” пры вывучэнні розных тэм.*

Дваццаць першае стагоддзе характарызуецца хуткім развіццём усіх сфер жыцця, у тым ліку і сферы адукацыі. Менавіта хуткае развіццё тэхналогій патрабуе распрацоўкі новых метадык выкладання беларускай мовы і літаратуры і мадэрнізацыі тых, якія ўжо існуюць. Акрамя гэтага, пры распрацоўцы новых форм урока трэба ўлічваць псіхалагічны стан сучасных вучняў, іх інтарэсы і захапленні. Без уліку гэтых асаблівасцей немагчыма распрацаваць якасны ўрок, зацікавіць школьнікаў і стварыць умовы для разумення і запамінання матэрыялу.

Варта адзначыць і тое, што працэс навучання не павінен зводзіцца толькі да засваення і завучвання правіл, прадстаўленых настаўнікам, але і мець творчы характар. “Навучанне – гэта актыўны творчы пошук з боку настаўніка і з боку вучня” [1]. Такім чынам, галоўная задача настаўніка – сфарміраваць працэс перадачы ведаў такім чынам, каб вучні авалодалі навыкам актыўнага навучання і здольнасцю самастойна здабываць веды.

Праблема навуковасці, даступнасці, свядомасці і актыўнасці ставіць перад настаўнікам задачу выяўлення практычным шляхам актыўных метадаў фарміравання і арганізацыі вучэбнай пазнавальнай дзейнасці. Візуалізацыя працэсу навучання становіцца адным са шляхоў вырашэння дадзенай праблемы. Візуалізацыя (ад лац. *visualis* “глядзець”) – гэта “метад прадстаўлення інфармацыі, фізічных і сацыяльных працэсаў і з’яў, падзей ў выглядзе, зручным для назірання і аналізу – у выглядзе аптычнага малюнка (напрыклад, у выглядзе малюнкаў і фатаграфій, графікаў, дыяграм, структурных схем, табліц, карт і г. д.)” [2].

Пазнавальная дзейнасць вучняў мае вялікае значэнне для фарміравання асобы школьніка і яго агульнага развіцця. Увогуле, пры развіцці пазнавальных інтарэсаў вучняў вельмі важна сфарміраваць накіраванасць на працэс, у ходзе якога адбываецца набывццё розных уменняў і навыкаў, развіццё асобнага мыслення ў адпаведнасці з патрэбамі сучаснага грамадства, вырашэннем задач навукова-тэхнічнага прагрэсу і развіццём духоўных каштоўнасцей. У сувязі з тым, што пазнавальная дзейнасць школьнікаў з'яўляецца неад'емнай характарыстыкай іх навучальнай дзейнасці, лагічна ўзнікае праблема пошуку розных шляхоў павышэння актыўнасці дадзенай дзейнасці. Працэс нагляднага навучання дазваляе настаўніку авалодаць актыўнымі метадамі навучання і выхавання, садзейнічае забеспячэнню прынцыпаў навуковасці і даступнасці выкладу матэрыялу, паляпшэнню агульнай падрыхтоўкі школьнікаў, дазваляе падтрымліваць цікавасць вучняў да прадмета і вучобы наогул, прыводзіць да больш высокага ўзроўню развіцця лагічнага мыслення, эстэтычнага ўспрымання, творчага стаўлення да тэмы ўрока.

Падчас пошуку шляхоў павышэння актыўнасці пазнавальнай дзейнасці важна ўлічваць фізіялагічныя працэсы. Чалавек пазнае навакольны свет з дапамогай усіх органаў пачуццяў, але асноўнымі каналамі атрымання інфармацыі з'яўляюцца зрокавы і слыхавы. “Сістэма «вуха-мозг» можа прапусіць за секунду да 50 біт інфармацыі. Прапусічная здольнасць зрокавага аналізатара ў 100 разоў большая. Невыпадкова каля 90 % усіх звестак аб навакольным свеце вучань атрымлівае з дапамогай зроку, 9 % – з дапамогай слыху і толькі 1 % – з дапамогай дотыку” [1]. Чалавек, успрымаючы інфармацыю толькі слухаючы, запамінае каля 15 % звестак, толькі гледзячы – 25 % інфармацыі, а слухаючы і гледзячы – 65 % інфармацыі. Важна адзначыць і тое, што большасць сучасных школьнікаў запамінаюць і ўспрымаюць інфармацыю пераважна візуальна. Менавіта дадзены факт уплывае на тое, што прынцып нагляднасці набывае ўсё большае распаўсюджанне і паказвае сваю эфектыўнасць па прычыне таго, што ў аснове дадзенага прынцыпу ляжыць не толькі апора на зрок, але і на іншыя органы пачуццяў, выяўляецца неабходнасць пры выкарыстанні сродкаў нагляднасці фарміраваць у вучняў уяўленні і паняцці на аснове ўсіх пачуццёвых успрыманняў прадметаў і з'яў.

Адным з самых распаўсюджаных і папулярных прыёмаў візуалізацыі ў сучаснай школе з'яўляецца прыём “воблака слоў”. “«Воблака слоў» – гэта форма візуалізацыі дадзеных, якая ўяўляе сабой набор ключавых слоў і словазлучэнняў, напісаных рознымі памерамі шрыфту і часам колеру” [3]. Па памеры слова і яго колеры можна вызначыць, якія словы з'яўляюцца галоўнымі і наколькі важнае кожнае слова. Раней дадзены метады прымяняўся толькі на асобных сайтах па прынцыпу гіперспасылак, але ў апошні час спосаб прымянення “воблака слоў” кардынальна змяніўся. Галоўнай зменай з'яўляецца тое, што зараз воблака слоў можна стварыць не толькі з гіперспасылак, але і проста са слоў або тэкстаў.

Для стварэння воблака слоў у інтэрнэце існуе вялікая колькасць спецыяльных рэсурсаў. Самымі папулярнымі з іх з'яўляюцца наступныя: wordcloud.online, wordscld.pythonanywhere, wordart.com. Але для таго, каб зацікавіць вучняў і развіць іх творчыя здольнасці, настаўнік можа прапанаваць школьнікам самастойна стварыць воблака слоў па тэме. Пры вывучэнні асобных твораў беларускай літаратуры гэты метады дапаможа настаўніку зразумець, якія паняцці і моманты вучні палічылі самымі важнымі і на што звярнулі сваю ўвагу. Акрамя таго, воблака слоў можа дапамагчы вучням у працэсе запамінання біяграфіі аўтара. У гэтым выпадку настаўнік прапануе тэкст біяграфіі, а вучні самастойна выбіраюць самую важную інфармацыю і ператвараюць яе ў воблака. Пасля настаўнік павінен праверыць тое, што зрабілі вучні і адзначыць тыя важныя моманты, на якія вучні маглі не звярнуць увагу.

Акрамя самастойнага стварэння вучнямі воблака слоў, настаўнік можа арганізоўваць інтэрактывы з дапамогай дадзенага метаду. Адным з варыянтаў такога інтэрактыву з'яўляецца наступны. У канцы чвэрці або года настаўнік рыхтуе воблакі слоў, якія змяшчаюць асноўную інфармацыю пра пісьменнікаў і паэтаў, з якімі знаёміліся вучні, а затым школьнікі павінны адгадаць, звесткі пра каго змешчаны ў гэтым заданні. Ствараць такія воблакі

настаўнік можа не толькі па біяграфіях, але і па змесце твораў. Для гэтага ў воблаку павінна змяшчацца інфармацыя пра галоўных герояў твора, месцы, дзе адбываецца дзеянне, нейкія адметныя дэталі. Таксама воблакі могуць змяшчаць у сабе інфармацыю пра аднаго канкрэтнага героя, калі ён падрабязна і ярка прапісаны аўтарам. Напрыклад, пасля вывучэння твора Якуба Коласа “На ростанях” можна стварыць воблакі на аснове вобразаў Андрэя Лабановіча, Ядвісі, Алеся Садовіча і іншых, бо іх падрабязнае апісанне змешчана ў тэксце твора.

Пры вывучэнні лірыкі настаўнік можа прапанаваць вучням стварыць воблака слоў з мастацкіх сродкаў, якія ўжывае аўтар у творы, а пасля прэзентаваць тое, што атрыма-лася, і паралельна тлумачыць ролю кожнага сродку мастацкай выразнасці.

На ўроках беларускай мовы “воблака слоў” можна прымяняць пры вывучэнні характарыстык розных часцін мовы. Напрыклад, спачатку настаўнік тлумачыць новую тэму пра назоўнік, разам з класам ствараецца воблака слоў, якое змяшчае асноўныя характарыстыкі, словы для гэтага могуць быць наступнымі: *самастойны, прадмет, хто, што, род, лік, склон, дзейнік, выказнік, дапаўненне*. Такое воблака ствараецца на кожную часціну мовы. Пасля гэтага настаўнік можа раздаць вучням воблакі, у якіх будзе не хапаць некаторых характарыстык, а вучні павінны будуць іх узнавіць, або, напрыклад, узагадаць, для якой часціны мовы ўласцівы наступныя характарыстыкі. Гэты метада не толькі дапаможа актывізаваць вучняў падчас стварэння воблакаў, але і ўпарадкуе інфармацыю, зробіць яе больш цікавай і даступнай для запамінання.

Дадзены метада таксама можна выкарыстоўваць для вывучэння слоўнікавых слоў па пэўнай тэме або для запамінання пэўных лінгвістычных тэрмінаў.

Такім чынам, можна прыйсці да высновы, што выкарыстанне такога прыёму, як “воблака слоў”, дапамагае не толькі зрабіць урокі больш цікавымі для вучняў, але і актывізуе іх увагу, вучыць знаходзіць у тэксце галоўную інфармацыю і выкарыстоўваць яе, развівае творчае і крытычнае мысленне школьнікаў, дапамагае сістэматызаваць і запоўніць атрыманыя веды. Менавіта гэтыя фактары і з’яўляюцца асноўнымі пры выбары і распрацоўцы новых прыёмаў і форм работы на ўроках беларускай мовы і літаратуры.

## Літаратура

1 Научный журнал «Успехи современного естествознания» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33111>. – Дата доступа: 20.04.2024.

2 Інтэрактыўная гісторыя [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://sites.google.com/site/interaktivnaaistoria/home/vizualizacya>. – Дата доступу: 20.04.2024.

3 Інфоурок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/primeneniie-priyomov-vizualizacii-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-6061517.html>. – Дата доступа: 20.04.2024.

УДК 821.161.3-14\*Н.Мацяш

*А. М. Фелькіна*

### “КАХАЮ. І ЧАКАЮ”: МАСТАЦКАЯ АДМЕТНАСЦЬ ІНТЫМНАЙ ЛІРЫКІ НІНЫ МАЦЯШ

*У артыкуле прааналізавана інтымная лірыка Н. Мацяш. Сцвярджаецца, што біяграфія паэткі моцна паўплывала на яе творчасць. Вершы Н. Мацяш выяўляюць душэўны і фізічны стан аўтаркі ў розных перыяды творчасці, яе стаўленне да кахання і каханага, драму асабістага жыцця. Я-героіня Н. Мацяш перажывае розныя адценні пачуцця кахання і пражывае розныя яго этапы.*

Літаратуразнаўца Ала Сямёнава назвала Ніну Мацяш “каралевай айчыннай паэзіі і паэткай высокага еўрапейскага кшталту, якая адчувала жыццё на высокіх хвалях і даказала, што і па-беларуску можна ўзнёсла пісаць” [1, с. 78]. І гэта сапраўды так... Ніна Мацяш – лірычная паэтка, якой было дадзена словам кранаць сэрцы чытачоў, узрушваць людскія думкі.

Н. Мацяш, асэнсоўваючы праблему матэрыяльнага і духоўнага ў грамадстве, ролю мастацтва ў вырашэнні гэтай праблемы, у адным са сваіх інтэрв’ю зазначыла: “Я не ведаю ніводнага, колішняга ці сучаснага, грамадства, у якім бы духоўнае пераможна панавала над матэрыяльным. Паўсюль «душа яшчэ з дзерава не злезла»” [2, с. 3].

Чытаючы інтымныя вершы Ніны Мацяш, адразу згадваюцца радкі з верша Яўгеніі Янішчыц: “Пачынаецца ўсё з любові, а інакш і жыццё немагчыма” [3, с. 17] (“Ты пакліч мяне. Пазаві...”). Лірычны свет Ніны Мацяш, як і Яўгеніі Янішчыц, напоўнены святлом кахання і любові. І ў гэтым бачыцца арганічнае выяўленне сутнасці жанчыны, для якой самая высокая мерка – каханне. Наогул, гэтае пачуццё – цэнтральная тэма ў творчасці многіх паэтак.

“Кахаю. І чакаю” – гэтымі словамі з верша “Запозненаю дзікаю ажынай...” можна вызначыць эмацыянальна-псіхалагічную дамінанту інтымнага свету Ніны Мацяш:

*“Чакай. Кахай”.*

*Кахаю.*

*І чакаю.*

*На самаце.*

*Сярод людзей.*

*Цяпер*

*Само паветра дасканала знае,*

*Як ім балюча дыхаць*

*Без цябе [4, с. 18].*

Каханне лірычнай гераіні нешчаслівае, але нельга сказаць, што неўзаемнае (“Запозненаю дзікаю ажынай / Узаемнасць наша дзёрзка расцвіла” [4, с. 18]). Драма кахання ў тым, што яно не можа працягвацца бясконца, хаця сярод людзей шмат летуценнікаў, якія мараць аб вечным каханні. Лірычная ж гераіня Н. Мацяш не з іх кагорты. Яна, абцяжараная невылечнай хваробай, добра разумее, што лепш абарваць усе сувязі з каханым чалавекам, бо з часам гэта будзе зрабіць больш складана, што будучага ў адносінах няма: “Мы ж разумелі / Што блакітнай грывай / Праменны далягляд / Не нас / Заве” [4, с. 18]. І тым не менш, нейкі промень надзеі ўсё ж застаецца і пры такім раскладзе, пры такім выбары лірычнай гераіні. Каханне заўсёды спараджае надзею, пра што сведчаць прыведзеныя радкі з верша.

Лірыка кахання паэтэсы пабудавана цалкам на ўласных самотных перажываннях. Паміж лірычнай гераіняй і Нінай Мацяш можна паставіць калі не знак роўнасці, то знак блізкага падабенства. Чалавек, які сам не пражываў складаныя моманты ў сваім жыцці, не можа перадаць усю глыбіню пачуццяў і перажыванняў. Закаханая лірычная гераіня верша “Незалежнасць” не забываецца на сваю годнасць, самапавагу:

*Калі і чым насцярожыла – забудзь.*

*На незалежнасць я не пасягаю.*

*Мне б толькі твае вочы прысягалі,*

*А будзь такі, як ёсць.*

*Ты толькі будзь! [4, с. 45]*

Яна не прэтэндуе на свабоду каханага, аднак інтуітыўна, па-жаночку дзёрзка ўпэўнена ў сваім уплыве на яго, у іх эмацыянальнай блізкасці:

*Табе здаецца, вольны ты казак,*

*Калі ў пачуццях гэтакі асцярожны.*

*А варта мне адно слаўцо сказаць –*

*І ўздрыгнеш ты ішчасліва і трывожна [4, с. 45].*

Каханне дае чалавеку надзею, сілу, веру ў лепшае. Нават у складаных моманты жыцця, калі здаецца, што праблемы бясконцыя, важна помніць, што ёсць у жыцці светлыя моманты, якія дапамагаюць хоць хвілінку пастаяць “на ўскрайку шчасця”:

*Кажы ласкавыя мне словы,  
Дары пяшчоту мне сваю,  
І прызабудуся вяснова,  
На ўскрайку шчасця пастаю...  
Хай хоць на момант ашукаю  
І немагчымасць, і бяду,  
Так хораша і нечаканна,  
Вакол мезенца абвяду!* [4, с. 45]

Ніна Мацяш усё жыццё была мужнай, дужай і адначасова пяшчотнай, жаночкай. Вершы паэтки – дыялог з каханым чалавекам, у якім лірычная гераіня спрабуе адшукаць адказы на “вечныя” пытанні, але не заўсёды іх знаходзіць а можа ёй важна толькі быць побач з каханым чалавекам:

*Пытаеся, чаго маўчу.  
Я не хачу  
Парушыць гэтую магчымасць –  
Паслухаць, што там, за вачыма,  
За небам позірку твайго* [5, с. 67].

Я-гераіня імкнецца зазірнуць у будучыню і разам з тым не хоча правакаваць яе, яна не настолькі непрадбачлівая, каб не пралічваць вынікі ўчынкаў і пачуццяў, але часам хоча заповольць шчаслівыя моманты жыцця, пражыць іх не спяшаючыся і не думаючы пра наступствы:

*Загавару – і не пачую,  
Што  
Птушка часу нам вяшчуе* [5, с. 67].

Як вядома, прырода ў вершах можа адыгрываць ключавую ролю і паказваць настрой лірычнага героя. Не выключэнне ў гэтым плане і верш Н. Мацяш “Адна...”. Лірычная гераіня параўноўвае сябе з адзінокай сасной, якой наканавана дажываць свой век у самоце:

*Адна...  
Яна яшчэ здалёк відна:  
На выгарбку, вятрам усім адкрытым,  
Стаіць сухая, чорная сасна,  
Як даўкі сімвал тлену і нябыту* [4, с. 50].

Жыццё настолькі спустошыла гэтае дрэва, “*Што сіл няма ўжо ні зазелянець / Хоць голькаю адной / Ні ўпасці*” [4, с. 50].

У вершах Н. Мацяш ёсць месца не толькі драматызму, але і надзеі на шчаслівае, самадастатковае жыццё. Я-гераіня спрабуе даказаць, у першую чаргу сабе, што жыццё без каханага чалавека таксама можа быць шчаслівым. Упэўненая, што навучылася жыць адна, яна ўжо не марнуе час на бессэнсоўныя мары і надзеі:

*Бясплённа дзень не праміне,  
На мары не патрачу.  
Смяюся, калі смешна мне,  
А плачаца – не плачу* [4, с. 21].

Але ці задавальняе такое жыццё лірычную гераіню?! Яна спрабуе жыць па-новаму, без мар і спадзяванняў. Так, у яе больш няма трывожных думак, але разам з перажываннямі, эмоцыямі зніклі і яркія, шчаслівыя моманты ў жыцці, пра што з самаіроніяй зазначае я-гераіня:

*Так, мне ўсё лепей без цябе.  
Жніво паспела ў часе.  
Ні тлуму, ні трывог цяпер.  
...І ні хвіліны шчасця* [4, с. 21].

Каханне часам мацнейшае за жыццёвыя выпрабаванні. Але здараюцца праблемы, ад якіх не можаш збегчы, схавацца. Выйсце з гэтага толькі адно – прыняць іх і навучыцца з імі жыць, зберагаючы пачуццё кахання і вобраз каханага ў памяці:

*Я цябе ніколі не забуду*

*Не таму, што шчэ сустрэчы будуць*

*Што адзін пагляд і слоўка ў стане*

*Замасціць бяздонне развітання* [6, с. 47].

Пра ўвасабленне пачуцця кахання ў паэзіі Ніны Мацяш слухна і глыбока выказаўся У. Калеснік: “У прынце, гэта паэтычная філасофія кахання як загадкавага стану, дзе вітальная сіла скрыжоўваецца з сакральнай заповітнасцю. Мэта яе – азоранасць сэнсам тварэння жыцця” [7, с. 187].

Такім чынам, уся творчасць Ніны Мацяш – гэта імкненне пераадолець адзіноту, той драматызм жыцця, які быў наканаваны ёй лёсам. Ніна Мацяш – моцная, стойкая жанчына, але адначасова летуценная і кволая. У інтымнай лірыцы яна выявіла розныя стадыі пачуцця кахання: гэта поўная разгубленасць перад такім вялікім пачуццём, як каханне, і свядомая адмова ад яго, і разам з тым бясконцая надзея на шчаслівае будучае. Але ў абодвух выпадках каханне – светлае пачуццё, якое можа зрабіць немагчымае: адрадзіць свет, наблізіць чалавека да нябёсаў, навучыць марыць і адчуць сябе хоць на хвілінку самым шчаслівым чалавекам.

### Літаратура

1 Калеснік, У. Усё чалавечае: літ. партрэты, арт., нарысы / У. Калеснік. – Мінск : Народная асвета, 1993. – 379 с.

2 Мацяш, Н. Мая гэма – чалавек: [гутарка з беларус. паэткай Н. Мацяш / Запісаў М. Ваўранюк] / Н. Мацяш // Ніва. – 1992. – Май (№ 20). – С. 3.

3 Янішчыц, Я. Пачынаецца ўсё з любові... : вершы, паэмы / Я. Янішчыц. – Мінск : Маст. літ., 2008. – 339 с.

4 Мацяш, Н. Душою з небам гаварыць: выбранае. Лірыка / Н. Мацяш. – Мінск : Маст. літ., 1999. – 234 с.

5 Мацяш, Н. Паміж усмешкай і слязою: вершы і паэмы (1962–1992) / Н. Мацяш. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 301 с.

6 Мацяш, Н. Поўны келіх : лірыка / Н. Мацяш. – Мінск : Маст. літ., 1982. – 63 с.

7 Калеснік, У. Дар гармоніі. Прадмова да кнігі / У. Калеснік // Н. Мацяш. Паміж усмешкай і слязою. – Мінск : Маст. літ., 1993. – С. 3–18.

УДК 811.161.1'42:821.161.1-84:27-18

*Е. А. Черношей*

### НОМИНАЦИИ СУБЪЕКТА В АФОРИЗМАХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ О ЧЕЛОВЕКЕ

*В статье анализируются типы и способы выражения компонентов с субъектным значением, входящих в состав афоризмов русских писателей о человеке. Для анализа выбраны афоризмы, имеющие структуру простого предложения. Характеризуются субстантивный и местоименный, прямой и косвенный способы выражения субъекта. Приводится тематическая классификация компонентов с субъектным значением.*

Афоризмы как уникальные вербальные единицы распространены во многих стилях и жанрах литературы: художественной литературе и фольклоре, религиозных

и философских произведениях, публицистических и юридических текстах, а также ораторской и обиходной речи. С давних времен афоризмы являлись объектом философского, а позже и филологического осмысления.

Изучение афоризма как языковой единицы представляет собой молодую специализированную отрасль гуманитарного знания, которая постепенно расширяется и приобретает научный характер. На сегодняшний день афористика не имеет собственных методологических принципов, а также определенного языка, который бы описывал объект изучения. Это связано с отсутствием единого понимания афоризма как объекта научной дисциплины.

В научной литературе представлены различные определения афоризма, но практически все определения включают в себя такие сущностные признаки афоризма, как глубина и обобщенный характер выражаемой мысли, лаконичность, завершенность формы. Так, по определению Е. Е. Иванова, «афоризм – это краткое изречение в форме законченного высказывания, в котором выражена обобщенная мысль теоретически (или практически) значимого содержания» [1].

Завершенность формы афоризма означает, что афоризм имеет структуру предложения – простого или сложного. Следовательно, афоризм как предложение имеет и семантическую структуру – «абстрактное языковое значение, представляющее собою отношение семантических компонентов, формируемых взаимным действием грамматических и лексических значений членов предложения» [2, с. 124].

Семантическая структура предложения образуется с помощью компонентов или категорий, формирующих значение на основе взаимодействия синтаксических значений членов предложения и лексических значений слов. Основными категориями семантической структуры предложения являются предикативный признак, субъект и объект. Под предикативным признаком понимается действие или состояние в широком смысле. Субъект – это тот, кто выполняет действие или является носителем состояния. Объект – предмет, на который направлено действие или к которому обращено состояние.

Категория субъекта характеризуется как один из основных компонентов семантической структуры предложения, как категория носителя предикативного признака.

В данной статье рассматриваются способы выражения и тематические группы субъектных компонентов, представленных в однофразовых афоризмах русских писателей о человеке, имеющих структуру простого предложения.

Источник материала для исследования – «Словарь афоризмов русских писателей» (сост. А. А. Тихонов, А. В. Королькова и А. Г. Ломов) [3]. Данный словарь представляет собой собрание афоризмов известных русских писателей общим объемом 2459 единиц. Анализируется 75 афоризмов, имеющих структуру простых предложений.

В позиции субъектного компонента в проанализированных афоризмах выступают номинации человека, которые по морфологической природе делятся на субстантивные и местоименные.

**Субъектный компонент субстантивного типа** выражен преимущественно прямым способом и представлен в афоризмах, имеющих структуру двусоставного предложения: *Генный – это нация в одном лице* (Ф. А. Абрамов); *Писатель живет чужими страстями* (А. Н. Афиногенов); *Переводчики – почтовые лошади просвещения* (А. С. Пушкин) и т. д.

Афоризмы с субъектом, выраженным косвенным способом, представляют собой:  
– двусоставные полные предложения: *Стихи для поэта не видимость, а сама жизнь* (В. Н. Войнович); *Величайшее умение писателя – это уметь вычеркивать* (Ф. М. Достоевский); *Только глупцу жизнь кажется простой!* (М. Горький); *Неудачников все избегают* (С. Д. Довлатов) и др.;

– эллиптические предложения: *У дураков всегда больше принципов* (А. В. Вампилов); *Со лжецом во всяком деле мука* (И. А. Крылов);

– односоставные безличные предложения: *Без дураков ведь скучно* (А. Н. Островский); *Тожe и вору тяжело бывает* (М. Горький); *Родителям всегда хочется переложить вину детей на чьи-нибудь или на свои собственные плечи...* (А. Г. Алексин).

Тематически субъектные компоненты субстантивного типа представлены существительными (в том числе субстантиватами), характеризующими человека следующим образом:

– по интеллектуальным способностям: *Дураки всегда счастливы* (А. Т. Аверченко); *И мудрые умирают, ровно как и невежды...* (И. А. Бунин); *Гений враждебен не толпе, а посредственности* (С. Д. Довлатов);

– по роду деятельности и социальной принадлежности: *Писатель становится судьей времени...* (В. Т. Шаламов); *Художник делает самое малое – большим* (В. В. Вересаев); *Всего меньше эгоизма у раба* (А. И. Герцен);

– по межличностным отношениям: *Влюбленные не бывают мудрыми* (А. Б. Мариенгоф); *Без недругов и царство не стоит* (А. Н. Островский);

– по психоэмоциональным особенностям: *Несчастные имеют более верное и точное представление о счастье* (А. В. Вампилов); *Со лжецом во всяком деле мука* (И. А. Крылов);

– по материальному положению: *Трудно... бедноте выбиваться в люди* (В. А. Гиляровский);

– по физическому состоянию: *У больных появляется страстная привязанность именно к своему углу...* (Д. Н. Мамин-Сибиряк); *Здоровому всё здорово...* (А. Н. Островский);

– по возрасту: *Юность всегда самоотверженна* (А. И. Герцен); *Старики уж всегда ревнивы* (А. Н. Островский);

– по гендерной принадлежности: *Мужик любит крепкое слово...* (Артём Весёлый); *А баба-то ведь хомут* (А. Н. Островский).

**Субъектный компонент местоименного типа** представлен в проанализированных афоризмах определительными, отрицательными и вопросительными местоимениями и выражен преимущественно прямым способом в двусоставных предложениях: *Всякий волен в своем добре* (А. Н. Островский); *Всякий по чужим делам судит* (А. Н. Островский); *Каждый идет своим путем...* (Ю. Н. Тынянов); *Кто не испытывал безрассудных увлечений!* (В. П. Катаев). Косвенный способ выражения семантического субъекта местоименного типа представлен в двусоставных полных предложениях (*Никому не проходит безнаказанно бегство из Отечества* (С. Т. Аксаков)); эллиптических предложениях (*У всякого свои дела* (А. Н. Островский)); односоставных безличных предложениях (*Без грамматики никому нельзя обойтись* (Н. Г. Чернышевский)). Местоимения названных разрядов служат для выражения обобщенного субъекта. Наиболее активно в этой функции используется определительное местоимение *всякий*: *Всякий судит по своему* (А. Н. Островский), *Всякий сам о себе хлопочет* (А. Н. Островский); вопросительное местоимение *кто* входит в состав риторических вопросов и выступает в отрицательном значении: *Кто же себе враг!* (А. Н. Островский).

Таким образом, однофразовые афоризмы русских писателей о человеке характеризуются разнообразием способов выражения семантического субъекта. Субъектный компонент представлен прямым и косвенным способом, номинациями местоименного и субстантивного типа (последние относятся к разным тематическим группам). Это способствует выражению тематического разнообразия проанализированных афоризмов.

## Литература

1 Иванов, Е. Е. Лингвистика афоризма [Электронный ресурс] / Е. Е. Иванов. – Режим доступа : <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/363/1/99m.pdf>. – Дата доступа : 25.03.2024.

2 Русская грамматика : в 2-х т. / редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. – Т. 2: Синтаксис / Е. А. Брызгунова [и др.]. – Москва : Наука, 1980. – 709 с.

3 Тихонов, А. А. Словарь афоризмов русских писателей [Электронный ресурс] / А. А. Тихонов, А. В. Королькова, А. Г. Ломов. – Режим доступа : [https://royallib.com/read/korolkova\\_angelika/slovar\\_aforizmov\\_russkih\\_pisateley\\_.html#0](https://royallib.com/read/korolkova_angelika/slovar_aforizmov_russkih_pisateley_.html#0). – Дата доступа : 20.03.2024.

*К. А. Шихалова*

## **ОБРАЗ ДЖОЗЕФА ПИРСОНА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ АРТУРА ХЕЙЛИ**

*Анализируя особенности художественного мира Артура Хейли, автор статьи отмечает значимость места, где происходят события, а также связь этих событий с профессиональной деятельностью и должностной иерархией персонажей; обращает внимание на важность диалогов с их явно выраженным психологическим подтекстом и роль этих диалогов в создании героя, который был бы понятен читателю и принят им.*

Художественный мир Артура Хейли отличается высоким уровнем приближенности к реальному изображению действительности. Его произведения – это своеобразная энциклопедия жизни людей, объединенных одним делом, подробная опись их судеб, более ярко демонстрируемая в их профессии. Исходя из этой особенности, заметной характеристикой и узнаваемой чертой самого писателя становится место, откуда положено развитие событий или где они в основном развиваются. Таким местом у Артура Хейли представляется учреждение с присущей ему должностной иерархией, налаженной системой оказания услуг и проблемой в поддержании качества этих услуг.

В романе «Отель» перед работниками стоит задача его улучшения и модернизации, а также недопущение продажи отеля, в романе «Клиника: анатомия жизни» медработники заняты всё тем же. Несмотря на то, что визитной карточкой писателя, как упомянуто выше, является пространство, объектом нашей работы является литературный герой, а именно патологоанатом Джозеф Пирсон из романа «Клиника: анатомия жизни». На его примере мы постараемся выявить темы и идеи автора, которые являются фундаментом его художественного мира.

Романы Артура Хейли имеют широкую популярность среди читателей, однако малоизучены на просторах русского филологического пространства, поэтому данная статья, приоткрывая занавес в простой лабиринт сюжетов писателя и принося ясность в его систему образов, становится актуальной.

Персонаж (фр. *personnage*, от лат. *persona* – особа, лицо, маска) – вид художественного образа, субъект действия, переживания, высказывания в произведении. Понятие персонажа (героя, действующего лица) – важнейшее при анализе эпических и драматических произведений, где именно персонажи, образующие определенную систему, и сюжет (система событий) составляют основу предметного мира [1, с. 165].

В романе Артура Хейли «Клиника: анатомия жизни» система персонажей интересно связана с их должностной иерархией. Джозеф Пирсон – заведующий отделением патологической анатомии. Это человек с большим стажем и крепкой репутацией, несущий ответственность за работу всего отделения. Характеристики, которые дает ему сам автор звучат так: «В личности Джозефа Пирсона – <...>– сочетались шут и скандалист», «Пирсон так давно работал в клинике Трех Графств, что ему сходилась с рук и грубость, которую не стали бы терпеть от более молодого сотрудника, и курение везде, где он хотел, даже у грозных надписей “Не курить”, развешанных в коридорах на самых видных местах» [3]. Писатель подчеркивает привилегированность персонажа, ставя перед читателем вопрос человеческого характера: «Правильно ли это?» [3].

Далее, углубляясь в сложный мир медицины, сближая с ним каждого, особенно во время превращений врачей и их родственников в пациентов, автор доказывает компетентность Пирсона, демонстрирует его озабоченность своей сферой деятельности и её порядком. Перед всеми медработниками стоит жизненно важная задача, однако гистологическое

отделение является ориентиром для лечения, поставленного в тупик. Патологоанатом выносит приговор не только мертвым, но и живым. Например, Пирсону предстояло решить, операбельна ли опухоль на ноге у молодой девушки или же ей грозит ампутация. Его ответ должен был быть твердым и окончательным, но грустная ирония в том, что в процессе решения возникли сомнения. Человек – вершитель собственной судьбы, но врачу приходится вершить и чужие судьбы. Образ Джозефа Пирсона, его мучения от сомнений, приводящие многолетнюю практику в состояние беспомощности, взывают не только к сердцу читателя, но также к его разуму, ставя перед ним еще один философский вопрос: «Безграничны ли наши возможности?».

Художественный мир Артура Хейли говорящий. Автор любит диалоги с психологическими характеристиками персонажей. Демонстрируя поведение героев в моменты их речи, Артур Хейли обогащает художественный мир произведения натуральными оттенками, умело адаптирует читателя к новой, непривычной ему обстановке. Джозеф Пирсон многословен только во время работы, в светских диалогах он так или иначе снова возвращается к работе. Речь его проста, честна, иногда резка и груба. Это легко сочетается со сферой его деятельности, где голоса живых звучат на фоне гробового молчания. Также пассивность Пирсона в обсуждении новостей и простых жизненных проблем подводит его закоренелости.

Динамика, постоянное движение вперед являются излюбленными чертами художественного мира Артура Хейли. Писатель создает своим героям такие условия, при которых они просто не могут стоять на месте. Клиника Трёх Графств, где работают герои нашего романа, разделилась на два лагеря: на сторонников «нового режима», имеющих перед собой одну цель – сделать медицинское обслуживание лучше, и стремящихся модернизировать организацию клиники, и сторонников «старого режима» – не доверяющих новым методам лечения и тем более не желающих терять высокую должность: «Отделение патологической анатомии было настоящим оплотом старого режима» [3]. Джозеф Пирсон является тормозом в системе мира Артура Хейли, и, чтобы затянуть его в неумолимое течение времени, автор затрагивает самую болезненную человеческую универсалию – гордость.

Проигнорировав совет нового технолога-лаборанта, Джозеф Пирсон не позволяет внедрить в анализ крови неизвестную, а значит, по его мнению, незначительную технологию. В результате непредвиденного резус-конфликта рождается недоношенный ребенок, который в конечном итоге погибает. Ошибка фатального характера черным пятном ложится на старого врача, он её принимает трагически. Тем не менее трагедия становится лучом света в прозрении Джозефа Пирсона, она напоминает ему о цели, которую должен ставить каждый врач – сделать все возможное.

Персонажи характеризуются с помощью совершаемых ими поступков (едва ли не в первую очередь), а также форм поведения и общения (ибо значимо не только то, что совершает человек, но и то, как он при этом себя ведет), черт наружности и близкого окружения (в частности принадлежащих герою вещей), мыслей, чувств, намерений. И все эти проявления человека в литературном произведении (как и в реальной жизни) имеют определенную равнодействующую – своего рода центр, который М. М. Бахтин называл *ядром личности*, А. А. Ухтомский – *доминантой*, определяемой отправными интуициями человека [2, с. 197]. У Джозефа Пирсона, несмотря на всю его эгоцентричность и закоренелость, ядром личности оказалась человечность, которая так или иначе давала о себе знать еще до трагедии. Артур Хейли строит свой художественный мир по линии человеколюбия, поэтому героями становятся люди из сферы услуг. Джозеф Пирсон – проводник на пути познания сложного мира внутриличностных и межличностных отношений. Его образ противоречив и вопросителен, и так как вопросы эти в большинстве своем философские, то следует говорить о том, что Артур Хейли поднимает в романе именно такие темы, наглядно доказывает их важность, например, демонстрирует безжалостность жизни перед человеком, который хочет жить.

Автор неизменно выражает (конечно же, языком художественных образов, а не прямыми умозаключениями) свое отношение к позиции, установкам, ценностной ориентации своего персонажа (героя в терминологии М. М. Бахтина). При этом образ персонажа (подобно всем иным звеньям словесно-художественной формы) предстает как воплощение писательской концепции, идеи, т. е. как нечто целое, пребывающее, однако, в рамках иной, более широкой, собственно художественной целостности (произведения как такового). Он зависит от этой целостности, и, можно сказать, по воле автора ей служит [2, с. 206].

Таким образом, Джозеф Пирсон – обычный, отвечающий требованиям по образованию и знаниям врач. С другой стороны, это человек не самый приятный в общении, почти без манер и с низким доверием к окружающим. Это не фантастический персонаж, не гений, это понятный и реальный образ человека, легко воспроизводимый в сознании и поэтому чутко воспринимаемый. Джозеф Пирсон самовольничает и страдает, поэтому он выигрывает и совершает ошибки. Создавая такого героя, автор делает ставку на то, что проблемы, с ним связанные, будут понятны читателю, приняты им, а возможно, и решены, а значит оставят глубокое впечатление от прочитанного и дадут повод для саморефлексии.

### Литература

1 Чернец, Л. В. Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины : учеб. пособие / Л. В. Чернец [и др.] ; под ред. Л. В. Чернец. – Москва : Высш. шк.; Академия, 1999. – 556 с.

2 Хализев, В. Е. Теория литературы: учебник для вузов / В. Е. Хализев. – Москва : Высш. школа, 1999. – 400 с.

3 Хейли, Артур. Клиника: анатомия жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nice-books.ru/books/proza/sovremennaja-proza/14942-artur-xeili-klinika-anatomiya-zhizni.html>. – Дата доступа: 12.04. 2024.

УДК 821.161.3-3\*А.Казлоў

*І. Р. Шпалок*

### ЖАНРАВЫЯ ЭКСПЕРЫМЕНТЫ АНАТОЛЯ КАЗЛОВА Ў ЗБОРНІКУ “ЮРГОН”

*Артыкул прысвечаны даследаванню жанравых эксперыментаў А. Казлова ў зборніку “Юргон”. На прыкладзе аповесці-фантазмагорыі “Я і Прарок-Уродка” і “рамана-штрыхамі” “Юргон” вызначаецца наватарства гэтых жанраў, разглядаюцца сюжэтная-кампазіцыйныя асаблівасці твораў. Характарызуецца выкарыстанне прыёму містыкі як сродку другой жанравы мастацкай умоўнасці і яе функцыі.*

Творчасць сучаснага беларускага пісьменніка, выпускніка ГДУ імя Ф. Скарыны А. Казлова 2000-х гадоў, якая ўяўляе сабой новы перыяд ідэйна-мастацкіх пошукаў аўтара, прадстаўлена зборнікамі “Юргон” (2006) і “Горад у нябёсах” (2009). Ужо ў першым з іх назіраюцца эксперыменты празаіка ў галіне жанру. Так, твор “Я і Прарок-Уродка” А. Казлоў вызначае як аповесць-фантазмагорыю, а “Юргон” – аўтарскім найменнем “рамана-штрыхамі”.

Сам А. Казлоў так адгукаўся пра ўзнікненне задумы аповесці “Я і Прарок-Уродка”: “Тут мне хацелася стварыць свет парадоксаў, таго, чаго ў жыцці не павінна ніколі існаваць. Памятаеце такі эпізод, дзе маці спакушае сына? Вось гэта прыкметы набліжэння канца свету, пэўнага апакаліпсісу. Калі людзі пераходзяць пэўныя межы, не намі створаныя,

не намі абзначаныя, то гэта прамая дарога ў неварачь. <...> Спачатку руйнуецца агульна-началавечая мараль, затым усё астатняе. Таму што ўсё ж такі мы існуём, дзейнічаем, увагуле, жывём да таго часу, пакуль прытрымліваемся спаконвечных біблейскіх законаў, за-паветаў. Калі яны парушаюцца, нічога добрага не чакай” [1]. Такая пазіцыя пісьменніка ў многім тлумачыць, чаму твор у жанравым аспекце ён вызначае як фантасмагорыю.

У аповесці можна ўмоўна вылучыць два планы рэальнасці: рэалістычны – тыя часткі твора, дзе гаворыцца пра паход у кафэ, адносіны галоўных герояў, канцоўка твора; і ірэальны – раздзелы аповесці, дзе аўтар выкарыстоўвае фантастыку і містыку. Так, М. Яніцкі слушна зазначае, што “па-сутнасці, сэнсавая дамінанта першай аповесці-фантасмагорыі – гэта мастацкае адлюстраванне аднаго з асноўных законаў філасофіі – закона барацьбы і адзінства супрацьлегласцей. Удумаем ся ў паратэкстуальную назву першай аповесці: Я (як рэальная субстанцыя) і Прарок-Уродка (як нешта звышнатуральнае, таёмнае) <...>. Асноўная ж супярэчнасць аповесці – у дзвюх, здавалася б, узаемавыключальных зместавых пластах, сюжэтных лініях. Першая апавядае чытачу зусім рэальную гісторыю жыцця, кахання, лёсу аспіранта сталічнага Інстытута літаратуры Андрэя. Другая ж – малюнк ірацыянальнага свету, створаныя фантазіяй аўтара” [2, с. 43–44].

Ірэальны план у творы прадстаўлены разнастайнымі элементамі, суадноснымі з паняццем “фантасмагорыя” – гэта інтэртэкст, фантастычныя краявіды горада, падарожжа Андрэя і Прарока-Уродкі да гугідонаў і інш. Усе гэтыя эпізоды з’яўляюцца нейкімі хуткімі малюнкамі, асацыяцыямі, фігурамі, марамі, адсылкамі і пад. А. Казлоў падае фантасмагарычны план такім чынам, што чытач успрымае апісанае ці пабачанае галоўным героем як спароджанае яго ўяўленнем, трызненнем, сном ці скажонымі мроямі, галюцынацыямі, выкліканымі алкагольным ап’яненнем. Гэты эффект узмацняецца праз прыём абрыву: фантастычныя выявы звычайна заканчваюцца рэзка. Ірэальны сюжэт перапыняецца, і герой прачынаецца на лаўцы, калі яго заўважае Наталля: “Я расплюшчыў вочы, хвіліну гляджу на Наталлю, але пакуль не разумею, дзе я і чаму побач стаіць менавіта яна, Наталля? Куды падзеўся Прарок-Уродка, гугідоны, Ягайла і ўсё тое, што толькі што бачыў я” [3, с. 203–204]. Такое ўражанне ўзмацняецца і таму, што на працягу рэалістычнай часткі твора амаль усе героі выпіваюць. Так, твор пачынаецца з пагулянку ў кавярню, далей Андрэй і Лара ўжываюць трунку ў інтэрнаце, у пакоі Лары; у фінале твора галоўны герой зранку п’е з Наталляй гарэлку.

Фантасмагарычны эффект ствараецца ў аповесці наступнымі інтэртэкстуальнымі шляхамі:

1 Выкарыстаннем рэтраспектыўнага ўрыўка, у якім распавядаецца пра жывога, яшчэ не памерлага Прарока-Уродку і іх першую сустрэчу з сямігадовым Андрэем: “Стары цыган Ахрэмціч нечакана для ўсіх сышоў з табара” [3, с. 166]. Як слушна зазначае М. Яніцкі, “іншы (ірацыянальны, фантасмагарычны) план пачынаецца ў аповесці з другой главы. <...> На працягу ўсяго твора чытача не пакідае адчуванне прыхаваных у тэксце загадак” [2, с. 45].

2 Уключэннем у твор унутранага, мысленчага дыялогу Ахрэмція і Андрэя. Такі дыялог А. Казлоў бярэ ў двукоссі і не паказвае аўтарства той ці іншай фразы; кожная новая фраза, як і ў звычайным дыялогу, пачынаецца з новага радка:

“«Хто ты?»

«Андрэйка»

«Колькі табе гадкоў?»

«Хутка сем споўніцца»” [3, с. 169–170].

3 Разрываннем 5 раздзела твора на часткі, кампазіцыйна адмежаваныя кропкамі. Гэтыя падраздзелы ўяўляюць сабой, на першы погляд, абарваныя гісторыі: спачатку падаецца частка пра спатканне Андрэя і двух прывідаў, якія вядуць яго ў палац да Прарока-Уродкі, у наступнай – пра іх сустрэчу ў розных часавых вымярэннях. Далей дзеянні чаргуюцца, і мастацкае палатно нагадвае хутчэй калаж. Падаецца тая ці іншая гісторыя, вынікі якой Андрэй і Уродка абмяркоўваюць. Да прыкладу, эпізод з вайскоўцамі, якія раздаюць людзям хлеб, перарываецца паказам маці, якая хавае свайго сына ад вайскоўцаў.

Падзеі раздзяляюцца хуткім пераходам, а не кропкамі, як вышэй. Яны перарываюцца смерцю жанчыны, што просіць больш хлеба для сваіх дзяцей:

“– Я вас усіх, усіх накармлю! – палкоўнік кінуў жанчыне цэлы бохан. Натоп не рова тузануўся, імгненна падтаптаў кабеціну.

– Ай!

– Аджыла сваё. – Уродка засмяўся” [3, с. 189].

Наступная частка апавядае пра вайскоўцаў, якія вымушаюць маці з сынам у выглядзе кажаноў адправіцца да гугідонаў. Фантасмагарычны антураж падмацоўваецца дзіўным дыялогам, цэнтральным аб’ектам якога з’яўляецца персаніфікаваная душа народа. Гэтая частка ідэйна закрывае-падсумоўвае вышэй указаннае чаргаванне таму, што пасля яе ідуць тры часткі-дыялогі, у працэсе якіх героі трапляюць у свет гугідонаў. У апошняй частцы 5 раздзела Андрэй і Уродка бачаць эпізод вызвалення Кейстута з турмы.

Усе часткі пятага раздзела ўяўляюць сабой фантасмагарычныя мроі-ўяўленні, трызненні-сны галоўнага героя Андрэя. Нягледзячы на тое, што часткі адасабляюцца, па сутнасці, яны ўяўляюць сабой суцэльны аповед, трансэндэнтальнае падарожжа героя, захоўваюць і працягваюць адзін і той жа сюжэт. Хуткія пераходы ад адной да другой фантасмагарычнай гісторыі павялічваюць дынамізм аповеду, часам яны на стыку маюць адзін і той жа матыў ці вобраз. Так, адна з частак заканчваецца словамі: “Падпальвайце свінушнік! – Генерал кінуў палаючы том пад выстаўленую экспазіцыю жаночых строяў” [3, с. 195]. Наступная пачынаецца з паведамлення: “Гараць чучалы звяроў і птушак. Гараць рукапісы паэтаў і пісьменнікаў” [3, с. 195].

Адметнасць арыгінальна-аўтарскага жанру “рамана-штрыхамі” “Юргон” тлумачыць у адным з інтэрв’ю сам А. Казлоў: “*Гаворачы пра жанравыя вынаходніцтвы, нельга не звярнуць увагу яшчэ на адзін твор – «Юргон», жанр якога пазначаны як рамана-штрыхамі. Адкуль такая арыгінальная назва?*

– Вельмі проста. Таму што раней такога не было, ва ўсялякім разе, на маёй памяці. Заўсёды цікава эксперыментавалі. Калі не эксперыментавалі, то гэта значыць, асудзіць літаратуру на бесперспектыўнасць” [1].

Жанрава-відавая спецыфіка твора “Юргон” не ў поўнай меры адпавядае раману – буйной эпічнай форме. Насамрэч памер твора А. Казлова невялікі, тэкст займае ў зборніку 80 старонак, хаця ў літаратуразнаўстве прынята лічыць раманам твор ад 60–70 да 200 тыс. слоў (прыкладна ад 150 старонак).

Па-другое, у “Юргоне” адсутнічае неабходны для гэтай эпічнай формы вялікі ахоп падзей, разгалінаваная сістэма дзеючых асоб, паказ чалавека ва ўсіх сферах яго быцця і ў эвалюцыйным развіцці. Шырокае кола названых у рамане герояў вызначаецца разнастайнасцю (усе палюбоўніцы Юргона, Чорны Гардзей, Алімпія і інш.), але прама ўздзейнічаюць на развіццё сюжэта толькі некалькі, астатнія належаць да другарадных і эпізадычных персанажаў. Так, у творы прысутнічаюць толькі чатыры героі, якія рухаюць сюжэт – Юргон, Фрэня, Вісун, Лара. Завязка дзеяння адлічваецца ад таго моманту, як Юргона сурочыла Фрэня (з дапамогай Алімпіі як інструмента, якая насылае праклён); Вісун, які з’яўляецца Духам Бяссілля – увасабленнем сурокаў; Лара, праз якую галоўнаму герою дапамагаюць зняць сурокі (яе дзеянні сталі вынікам дапамогі Юргону). Паказ галоўнага героя Юргона здзяйсняецца не ва ўсіх сферах жыцця і побыту, а толькі ў тых аспектах, што дапамагаюць вырашэнню асноўнай праблемы твора. Так, напрыклад, чытач ведае, што Юргон мае працу: “Трэба ж сёння праверыць. Падыдзе для гэтага і Настачка з нашага аддзела...” [3, с. 49], але інфармацыя, дзе і кім ён працуе, застаецца невядомай. Як бачым, твор “Юргон” не з’яўляецца раманам у поўным значэнні гэтага тэрміна.

А. Казлоў дадае да традыцыйнага наймення буйной эпічнай формы слова «штрыхамі», імкнучыся падкрэсліць яго складаную кампазіцыю. Твор мае хранікальны сюжэт, а таму яго часткі, якія названы штрыхамі, чаргуюцца, перамешваюцца, але выбудовваюцца па лагічнай часовай мадэлі: пачатак, развіццё дзеяння, канцоўка. Твор пачынаецца адразу з завязкі: “Юргона сурочылі!” [3, с. 6]. Далей аўтар паведамляе як, калі, чаму і пры якіх умовах гэта адбылося, а заканчваецца твор зняццем сурокаў з Юргона. Такая пастаноўка частак павялічвае дынамізм аповеду і інтрыгуе чытача.

Трэба сказаць пра вылучаныя курсівам і тлустым шрыфтам сегменты тэксту рамана. Першы варыянт акцэнтацыі з'яўляецца думкамі і развагамі персанажаў, перададзенымі нярэдка праз няўласна-простую мову, тэкст, уключаны ў прамову наратара і ўзяты ў дужкі: “Нечакана хлопцу закарцела папіць кавы. (*Хоць якая кава сярод ночы, ды яшчэ пры бяссонні?*)... Двайнік (*такое вызначэнне пранеслася ў галаве хлопца*) не звярнуў аніякай увагі на запаленае святло...” [3, с. 69]. Асноўная функцыя такога вылучэння – размежаванне рэплік наратара ад думак персанажаў. Тэкст, вылучаны тлустым шрыфтам, служыць прыцягненню ўвагі чытача да ключавых момантаў твора. Так, у штрыху чатырнаццатым распавядаючы, дзеля якіх памкненняў Фрэня наклала сурокі на Юргона, пісьменнік вылучае слова «помста» як ключавы матыў гэтай часткі тэксту: “Дзяўчына ўпэўнена, што яе рана згасне толькі дзякуючы помсце. Вычварнай, своеасаблівай і арыгінальнай **Помсце**” [3, с. 51].

Развітая і сюжэтная будова твора. А. Казлоў называе часткі твора штрыхамі. Як зазначае І. Шаўлякова, “у трыццаці дзвюх частках «Юргона» аднаўляецца “штрыхавы” партрэт аднаго з герояў *нашага* часу, у чым імені зашыфраваны і “прадмет” пісьменніцкага доследу, і атрыбуцыя сутнасці сучаснага быцця” [4, с. 64]. А. Казлоў стварае псіхалагічна пераканаўчы партрэт не толькі галоўнага героя рамана Юргона, а і цэлага пакалення сучаснікаў: “<...> слабасці-заганы таго ж Юргона паўстаюць своеасаблівай *спадчынай*, няведанне пра якую ад яе не вызваляе” [4, с. 64].

Такім чынам, у зборніку “Юргон” А. Казлоў прадстаўляе два арыгінальна-аўтарскія эксперыментальныя жанры. Твор “Я і Прарок-Уродка” пісьменнік вызначае як аповесць-фантазмагорыю. Яна ўмоўна падзяляецца на дзве часткі: рэалістычную і ірэальную. Характэрнымі рысамі рэалістычнага пласта аповеду з’яўляюцца нескладаны сюжэт, “замаруджанасць” аповеду, яго падача ад першай асобы, адсутнасць містыкі; а ірэальнага – выкарыстанне фантастычных элементаў, прыёму інтэртэкстуальнасці, дынамізму сюжэта. “Раман-штрыхамі” “Юргон” А. Казлова з’яўляецца наватарскім жанрам і валодае некаторымі ўласцівасцямі рамана, такімі як развіты сюжэт, кампазіцыя; у творы прысутнічае вялікая колькасць персанажаў. “Штрыхавая” частка твора – адлюстраванне партрэта галоўнага героя, а таксама цэлага пакалення сучаснікаў.

## Літаратура

1 Маісеева, Д. Сакрэт натхнення, або Пра фантастычнае ў жыцці і літаратуры : гутарка з Анатолям Казловым / Д. Маісеева // Гомельскі ўніверсітэт. – 2009. – 26 чэрвеня. – С. 4.

2 Яніцкі, М. І. Адлюстраванне рэальнага і ірэальнага свету ў аповесці-фантазмагорыі А. Казлова “Я і Прарок-Уродка” / М. І. Яніцкі // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. – 2013. – № 1. – С. 43–47.

3 Казлоў, А. С. Юргон: раманы, аповесці, апавяданні / А. С. Казлоў. – Мінск : Мастацкая літаратура, 2006. – 255 с.

4 Шаўлякова, І. Л. Сапраўдныя хронікі Поўні: артыкулы і рэцэнзіі / І. Л. Шаўлякова. – Мінск : Літаратура і Мастацтва, 2011. – 184 с.

УДК 821.161.3-311.8/-311.9«19/20»

*М. С. Язерская*

## МАТЫЎ КАСМІЧНАГА ПАДАРОЖЖА І ЯГО МАСТАЦКІЯ ФУНКЦЫІ Ў БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ ХХ–ХХІ СТАГОДДЗЯЎ

*У артыкуле на прыкладзе фантастычных твораў Я. Маўра, В. Гігевіча і У. Садоўскага разглядаюцца мастацкія функцыі матыву касмічнага падарожжя. Аўтар*

*прыходзіць да высновы, што найбольш частымі функцыямі касмічных вандровак з'яўляюцца пошук і служэнне, увасабленне якіх часам набывае прытчавы характар і спалучаецца з іншымі відамі фантастыкі.*

Касмічныя вандроўкі – адна з самых распаўсюджаных і, як ні дзіўна, старадаўніх мадыфікацый фантастычнага падарожжа ў мастацкай літаратуры. Адным з першых твораў з такімі матывамі з'яўляецца сачыненне Плутарха “Аб твары, бачным у дыску Месяца”. У ім філосаф піша аб памерах і форме Месяца, аб магчымасці яго засялення. Праз паўстагоддзя грэчаскі сатырык Лукіян стварае фантастычныя творы – пародыю “Праўдзівая гісторыя” і камедыю “Ікараменіп, або Завоблачны палёт”.

Матывы касмічных вандровак цікавілі і творцаў эпохі Адраджэння. У 1516 годзе быў апублікаваны эпас “Утрапёны Арланд” італьянскага паэта Людавіка Арыёста. Герой яго прылятае на Месяц у калясніцы, запрэжанай чацвёркай коней. Знакаміты нямецкі матэматык і астраном І. Кеплер, які адкрыў законы руху планет Сонечнай сістэмы, таксама ў 1609 годзе напісаў аповесць “Сон”. Хоць “касманавт” І. Кеплера трапляе на Месяц з дапамогай дэманічных сіл, гэтая аповесць стала ў нейкай ступені прарочай, паколькі яе аўтар прадбачыў навуковыя праблемы, якія паўсталі перад вучонымі пазней. Да прыкладу, касмічны вакуум. Аднак сродкі, прапанаваныя астраномам, каб засцерагчы ад яго чалавека, у святле сучасных ведаў выклікаюць усмешку: Кеплер рэкамендаваў закрыць нос і рот вільготнай губкай.

У 1638 годзе з'яўляюцца навукова-фантастычныя аповесці “Чалавек на Месяцы, або трактат аб падарожжы туды” Ф. Годвіна і “Адкрыццё новага свету” Дж. Уілкінса. У XVIII ст. сатырыкі Англіі і Францыі часта звярталіся да тэмы вандравання па космасе, каб абсмяяць чалавечае глупства на Зямлі. З надыходам XIX ст. і пачаткам прамысловай рэвалюцыі падарожжы ў космас у фантастычнай літаратуры набываюць больш рэалістычны характар. Героі падарожнічаюць на Месяц у герметызаваных цыліндрах ці шарах, праўда, запускаюць іх з гармат ці іншымі неверагоднымі спосабамі, напрыклад, выкарыстоўваючы ў якасці рухаючай сілы антыгравітацыю. Апошні спосаб ужыў у сваім рамане “Першыя людзі на Месяцы” Г. Уэлс.

Пік папулярнасці тэмы матываў касмічных падарожжаў у мастацкай літаратуры прыпаў на XX ст., калі чалавецтва ўпершыню пачало думаць пра магчымасць выхаду ў адкрыты Космас і здолела ажыццявіць гэта на практыцы. Цяпер пісьменнікі сталі адпраўляць сваіх герояў у вандроўкі на іншыя планеты не толькі Сонечнай сістэмы, але і па-за межы нашай Галактыкі.

У гісторыі беларускай літаратуры таксама існуе вялікая колькасць твораў на касмічную тэматыку. У якасці прыкладу можна прывесці “Жыццё на Марсе”, “Жыццё на Сатурне”, “Жыццё на Месяцы” Я. Драздовіча, “Фантамабіль прафесара Цылякоўскага” Я. Маўра, “Зорны камень”, “Парсекі за кармой”, “У час не вярнуліся”, “Трансплутонавыя Афеліі”, “Апошняя арбіта” У. Шыціка, “Марсіянскае падарожжа” В. Гігевіча, “Чалавек з брыльянтавым сэрцам” Л. Дайнекі, “Гіперновы рабінзон”, “Рок@нат” С. Мінскевіча, апавяданне “Па-за шклом скафандра” У. Клімовіча, зборнік “Электрычныя сны” А. Паўлухіна, зборнік апавяданняў “Проста фантастыка” У. Садоўскага, касмічную оперу “Дзікія кошкі Барсума” Г. Аўласенкі і шмат іншых. Спынімся на некаторых творах падрабязней.

Навукова-фантастычная аповесць Янкі Маўра “Фантамабіль прафесара Цылякоўскага” (1954) пачынаецца з трывожнага паведамлення, што на далёкай станцыі палярнікаў знаходзіцца хворы член каманды, якому патрабуецца тэрміновае пераліванне крыві. Але цяжкія ўмовы надвор'я не дазваляюць адправіць сюды самалёт з неабходнымі лекамі, а таму жыццё палярніка пад пагрозай. Члены экспедыцыі, пакінутыя сам-насам з суровай прыродай, вельмі здзіўлены, калі ў моцную завею пачулі стук у дзверы і дзіцячыя галасы. Героі проста знямелі, калі ўбачылі, што на станцыю заехаў маленькі аўтамабіль незвычайнай канструкцыі, з якога выскачылі хлопчык і дзяўчынка ў лёгкай,

амаль летняй, вопратцы. Дзіўныя дзеці, пакінуўшы на станцыі такі неабходны груз, гэтак жа нечакана, як і з’явіліся, зніклі ў завірусе. Члены экспедыцыі засумняваліся нават, ці не была гэта масавая галюцынацыя, але ачуняўшы палярнік ніяк не ўпісваўся ў схему калектыўнага псіхозу.

Незвычайны транспартны сродак, які пабачылі пакінутыя сам-насам са сваёй бядой удзельнікі паўночнай экспедыцыі, пабудаваў васьмідзесяцігадовы навуковец Пётр Трафімавіч Цылякоўскі (як бачна, гэта крыху змененае прозвішча К. Э. Цыялкоўскага) для сваіх унукаў Святланы і Светазара. Фантамабіль “ФМ-2” быў укамплектаваны атамным рухавіком, які прыводзіўся ў рух сілай чалавечай фантазіі: “Фантазія, – казаў дзед, – вялікая сіла! Без фантазіі самы светлы розум быў бы сляпы. Чалавек бачыў бы толькі тое, што ў яго перад вачыма, да чаго ён можа дакрануцца рукою, а фантазія асвятляе шлях наперад на такую адлегласць, на якую не дасягне ніякі пражэктар. Яна дае магчымасць бачыць тое, чаго яшчэ няма. Ніякія веды не могуць быць ведамі без уяўлення, гэта значыць, без той жа самай фантазіі” [1]. А з прычыны, што дзеці валодаюць самай моцнай і бязмежнай фантазіяй, вучоны менавіта ім дазволіў кіраваць такім цуда-аўтамабілем. Фантамабіль надзелены асаблівай трываласцю, ён куленепрабівальны, умее плаваць і лётаць, развіваць хуткасць, блізкую да хуткасці святла, і нават пераадольваць касмічныя прасторы. Фантазія дзяцей у творы выступае як паліва, з дапамогай якога можна ажжыць тую ці іншую вандроўку.

На гэтым цудзе тэхнікі школьнікі здзяйсняюць вандроўкі як у далёкія краіны нашай планеты, так і падарожнічаюць па Сонечнай сістэме, здабываючы новыя веды пра ўладкаванне свету. Па заданні дзеда Святлана і Светазар адправіліся ў пробны палёт на Месяц, а затым іх чакаў Марс, на якім падлеткі выявілі прысутнасць расліннасці і жывых істот. Акрамя таго, на чырвонай планеце ў пячорах, як высветлілася, жывуць першабытныя плямёны мядзведзяпадобных стварэнняў з пысай малпы, якія валодаюць розумам. Яны яшчэ толькі пачынаюць асвойваць агонь, але ўжо ўтвараюць класавае грамадства, якое пагражае перарасці ў капіталістычнае. Як бачым, функцыі фантастычных вандровак у творы вагаюцца паміж падарожжам-служэннем і падарожжам-пошукам.

Аповесць Васіля Гігевіча “Марсіянскае падарожжа” (1990) мае сінтэтычны характар. Аўтар злучае ідэю каланізацыі планет Сонечнай сістэмы, з аднаго боку, і шырокага выкарыстання сістэм штучнага інтэлекту – з другога. Матыў касмічнага падарожжа ў аповесці становіцца толькі адпраўным пунктам, сюжэтаўтваральным элементам: вялікая група людзей адпраўляўца ў вандроўку з мэтай каланізацыі Марса і стварэння новай цывілізацыі. У цэлым жа твор хутчэй мае прыкметы антыўтопіі і кіберпанка.

В. Гігевіч ставіць тут канцэптуальную філасофскую праблему: ці можа штучны інтэлект памыляцца? У творы не толькі даецца адказ на гэтае пытанне, але і пазначаюцца прычыны, сярод якіх пісьменнік называе і складанасць спасціжэння машынай глыбінь чалавечай псіхалогіі, і звычайную недасканаласць тэхнікі і механізмаў. Аўтару ўдаецца стварыць даволі пераканаўчы вобраз будучага касмічнага грамадства, не імкнучыся пры гэтым да адлюстравання дэталізаваных візуальных карцін, падрабязных апісанняў. А. Коўтун, разважаючы пра фантастычныя творы, напісаныя з канца 1980-х і пазней, слухна адзначае, як ствараецца такі эфект: “Раманы ўтрымліваюць вялікую колькасць псеўдадакументальных элементаў: вытрымак з тэхнічных спецыфікацый, электроннага ліставання і г. д. У ахвяру ім нярэдка прыносіцца сам «экшэн» – падзейнасць, дынамічная сюжэтная канва” [2, с. 122].

Пісьменнік перасцерагае, што ўзаемадзеянне можа ператварыцца ў поўнае падпарадкаванне чалавека машыне, якое, згодна з М. Шамякінай, праходзіць у некалькі этапаў [Гл. 3, с. 223]. Спачатку Вялікі Камп’ютар пачынае сачыць за кожным каланістам праз бранзалеты. Пасля прымаецца рашэнне забраць з сем’яў дзяцей, “каб лепш і больш

эфектыўна засвойваць вучэбны матэрыял, хутчэй адаптавацца ў новых касмічных умовах, выпрацоўваючы новае мысленне” [4, с. 189]. Важнасць дзяцей для будучыні грамадства, скіраванага на дасягненне пэўных высокіх мэт, – нярэдка матыў у фантастыцы. В. Гігевіч прадстаўляе адметную яго мадыфікацыю: перад намі дзеці, якіх вучыць і выхоўвае машына.

На трэцім этапе пачынаецца насаджэнне грамадству “новай філасофіі”, якая з-за крапаў ўжо і дарослых, яна дыктуе поўную пакорлівасць Вялікаму Камп’ютару, штучны розум паслядоўна займаецца самаабагаўленнем: “Гэтак жа, як агромністая энергія схавана ў кожным нябачным атаме, гэтак жа і штучны розум, увасоблены ў Вялікім Камп’ютары, бясконца разліты ў касмічных прасторах” [4, с. 198]. Такім чынам, машына фактычна ператварае каланістаў у адэптаў адмысловай секты, цалкам падпарадкаваных штучнаму інтэлекту. Камп’ютар распараджаецца асабістым жыццём грамадзян і прызначае, з кім ім браць шлюб, па сутнасці, прыпадабняючы людзей да жывёлаў, што падкрэсліваецца пісьменнікам увядзеннем у вусны аднаго з герояў слова “патомства” замест “нашчадкі”: “Дзеці – наша будучыня. У нас павінны быць дзеці. А я – халасцяк. Заняты навукаю, я да сённяшняга дня не знайшоў сабе спадарожніцу. І вось Вялікі Камп’ютар падабраў мне жонку. Яе біялагічныя і фізічныя даныя такія, што ў нас павінна атрымацца здоравае патомства” [4, с. 206].

Хаця фінал твора трагічны, аўтар даводзіць думку пра поўную паразу штучнага інтэлекту ў яго імкненні кіраваць групай каланістаў. У рэшце рэшт, людскі натоўп бяздумна і механічна знішчае будынак Вялікага Камп’ютара і сам штучны інтэлект, які кіруе калоніяй. заключныя сцэны паўстання супраць Камп’ютара дэманструюць, што рэпрэсіўны штучны інтэлект не здольны пабудаваць справядлівае грамадства. Ён імкнецца механічна злучыць людзей, абапіраючыся на выключна рацыянальныя разлікі. У выніку атрымаўся не соцыум, а натоўп, які і знішчае Вялікі Камп’ютар, а з ім – рэшткі цывілізацыі.

Звернемся да зборніка “Проста фантастыка” (2018) У. Садоўскага. У апавяданні “Дзень нараджэння” распавядаецца пра жыццё пяцігадовай дзяўчыні ў Месяцовым горадзе. Гэта першае дзіця, якое нарадзілася ў “першым іншаланетным фарпосце чалавецтва” [5], у царстве “вечнага дня і вечнай ночы адначасова” [5]. Назвалі яе Валя, у гонар Валянціны Церашковай, першай жанчыны-касманаўта. Вачыма Валі перадаецца гісторыя ядзернай катастрофы на Зямлі: “Шырокія татавы плечы абаранілі спячую дзяўчынку ад яркага, сляпучага святла новага сонца, што ўзышло над месяцовай базай. Сонца тэрмаядзернага выбуху” [5]. Сюжэт апавядання ў дадатак да матыву каланізацыі іншых планет падае альтэрнатыўную гісторыю.

У апавяданні “Яны ёсць!” У. Садоўскі распавядае пра дасягненні чалавецтва ў пакарэнні касмічнай прасторы. У пошуках іншапланетных цывілізацый людзі здзейснілі міжзоркавыя пералёты, заснавалі калоніі на далёкіх планетах і нават наведалі Альфа Цэнтаўр і Сірыус: “Мы адляцелі на сотні, на тысячы светлавых го ад Зямлі. І што мы там знайшлі? Планеты, кажаш? Зоркі? Не-е-е. нічога мы не знайшлі. Я маю на ўвазе ніякіх слядоў, ніякіх прыкмет разумнага жыцця” [5]. “Стары касмічны воўк” за келіхам марсіянскай барматухі расказвае свайму слухачу касмалётчыку гісторыю, як ён і яго экспедыцыя вандравалі да цэнтра галактыкі. На адной з планет у “поясе жыцця” знайшліся карысныя выкапні – руда ў чыстым выглядзе. Цікаўнасць апавядальніка да гэтых камянёў ледзьве не каштавала яму жыцця: ён трапіў у яму з пылам, які, быццам дрыгва, засмоктвае ў сябе ўсё, што туды трапіць. Выратаваннем герой абавязаны якраз іншапланецянам, якія выштурхнулі яго з ямы, так і не ўступіўшы ў іншы від кантакту.

Матыў касмічных вандровак іншапланецянаў праступае ў апавяданні “Дарункі багоў”, якое мае прытчавы характар. Людзі ўспрымаюць сваё жыццё на Зямлі як райскае з-за дарункаў багоў, якія сыплюцца з неба: “Падарункі валіліся з неба па начах. Іх былі цэлыя горы. Вядома, жрацы забіралі сабе ўсё найбольш каштоўнае, але і простым людзям таксама даставалася. Багі дарылі нам шмат карысных рэчаў: жалезныя пласціны розных

формаў, з якіх мы будавалі свае хаты, рабілі сталы і крэслы; мноства рознакаляровых лапікаў, з якіх мы шылі адзежу; ежу ў жалезных слоіках, трохі нясвежую (напэўна, доўга валілася з неба); трапляліся нават амаль цэлыя рэчы, якія заставалася толькі падлатаць ці паправіць” [5]. Чалавечае грамадства ў творы яшчэ не дасягнула значнага цывілізацыйнага развіцця, бо, калі дарункі перасталі сыпацца з неба, яно рашаецца на чалавечыя ахвяры ў імя “багоў”. Аднак самі “багі” – тэхналагічна развітая цывілізацыя іншапланецян – па сваіх маральна-каштоўнасных якасцях не вельмі адрозніваюцца ад зямлян: “Сэм, куды ты ляціш? Нам жа казалі, што на гэтую планету больш смецце высыпаць нельга. Хутка наляціць экалагічны кантроль і замерыць узровень забруджанасці паверхні, а ён там і так вышэй нормы” [4]. Зямля для іх выступае проста вялікай сметніцай.

Такім чынам, вандроўкі па касмічнай прасторы – адзін з самых папулярных матываў у літаратурнай фантастыцы. У беларускім мастацтве слова ХХ–ХХІ стагоддзя (“Фантамабіль прафесара Цылякоўскага” Я. Маўра, “Марсіянскае падарожжа” В. Гігевіча, апавяданнях “Дзень нараджэння”, “Яны ёсць!”, “Дарункі багоў” са зборніка “Проста фантастыка” У. Садоўскага) найбольш распаўсюджанымі функцыямі касмічных падарожжаў з’яўляюцца пошук і служэнне. Традыцыйныя матывы – выратаванне чалавецтва ў выніку экалагічнай катастрофы, каланізацыі іншых планет, здабыццё новых ведаў, кантакты з іншымі цывілізацыямі – часам набываюць прытчавы характар, спалучаюцца з іншымі відамі фантастыкі, напрыклад, альтэрнатыўнай гісторыяй, кіберпанкам, антыўтопіяй.

## Літаратура

1 Маўр, Я. Фантамабіль прафесара Цылякоўскага [Электронны рэсурс] / Я. Маўр. – Рэжым доступу: <https://www.you-books.com/book/Y-Mayr/Fantamabil-Prafesara-Tsyliakoyskaha>. – Дата доступу: 27.07.2023.

2 Ковтун, Е. Н. Мир будущего в современной научной фантастике: специфика художественной модели / Е. Н. Ковтун // Проблемы исторической поэтики. – 2016. – № 4. – С. 118–135.

3 Шамякіна, М. “Марсіянскае падарожжа” Васіля Гігевіча ў кантэксце сусветнай фантастыкі 1980–1990-х гадоў / М. Шамякіна // Славянскія літаратуры ў кантэксце сусветнай : матэрыялы XIII Міжнар. навук. канф., прысвеч. 100-годдзю БДУ і 90-годдзю з дня нарадж. чл.-кар. НАН Беларусі праф. А. А. Лойкі, Мінск, 28–29 кастр. 2021 г. / Беларус. дзярж. ун-т ; рэдкал.: С. А. Важнік (гал. рэд.) [і інш.] ; навук. рэд. А. І. Бельскі. – Мінск : БДУ, 2021. – С. 221–224.

4 Гігевіч, В. Марсіянскае падарожжа: раман, аповесці / В. Гігевіч. – Мінск : Маст. літ., 1990. – 393 с.

5 Садоўскі, У. Проста фантастыка [Электронны рэсурс] / У. Садоўскі. – Рэжым доступу : [flibusta.info/b/534401/read](http://flibusta.info/b/534401/read). – Дата доступу : 10.12.2023.

УДК 821.161.1-14\*В.В.Маяковский

*А. В. Ярченко*

### СПЕЦИФИКА МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ РАННЕГО В. В. МАЯКОВСКОГО

*Предметом исследования в статье является мировоззрение лирического героя раннего периода творчества В. В. Маяковского. Определяются особенности поэтической*

*системы указанного выше периода, позволяющие увидеть ее близость к неоромантизму. Основное внимание уделяется раскрытию комплекса наиболее ярких, значительных черт, характеризующих личность лирического героя раннего В. В. Маяковского.*

Владимир Владимирович Маяковский – ярко выраженная художественная индивидуальность. Он стоит особняком во всей русской поэзии. Уже на раннем этапе литературной деятельности, когда поэт творил в русле футуризма, его произведения отличались уникальной необычностью стиля.

В современном маяковедении творчество раннего В. В. Маяковского относят также к неоромантизму – литературному течению начала XX в., которое обнаруживает сходство с «классическим» романтизмом. Неоромантическими в поэтической системе раннего В. В. Маяковского являются такие черты, как наличие двух миров (идеального и реального), лирического героя, наделенного необузданными чувствами, сильными страстями, находящегося в дисгармоничных отношениях с общественными законами и традициями, нормами обыденной жизни. Футуризм и неоромантизм органично сосуществуют в творчестве поэта, так как имеют точки соприкосновения: неприятие мира обывателей, внимание к личности. Стихи В. В. Маяковского построены на оппозиции «я» – «они», то есть обыватели. Лирический герой пытается общаться с миром, но диалог оказывается невозможным. По словам Т. А. Терновой, «трагедия лирического героя раннего Маяковского <...> состоит в замкнутости на себе» [1, с. 60]. Исследователь считает, что таким образом «реализуется характерный для неоромантизма конфликт героя и мира» [1, с. 60].

В самых ранних стихотворениях («Ночь», «Утро», «Из улицы в улицу» и др.) В. В. Маяковский ищет свой уникальный стиль, новые формы самовыражения. Как таковой образ лирического героя еще не оформлен, черты его проступают смутно сквозь описания окружающей реальности. Однако именно это описание дает возможность увидеть мир глазами лирического героя. З. С. Паперный отмечает, что, обращаясь к стихотворениям В. В. Маяковского, «можно наглядно убедиться в том, как эмоционально окрашивается и как преломляется картина действительности в лирическом произведении, – воспринимая ее, мы начинаем угадывать черты стоящего за ней образа – лирического героя» [2, с. 27–28].

Рождение образа лирического героя В. В. Маяковского связано со стихотворением «А вы могли бы?», которое традиционно считается «рубежным» текстом в творчестве поэта. Здесь, как отмечают Л. Ю. Большухин и М. А. Александрова, «совершается акт творческого самосознания: устанавливаются мировоззренческие принципы, обуславливающие эстетическое отношение автора к действительности, формируется позиция лирического героя» [3, с. 591]. В более же ранних текстах время и пространство существуют сами по себе, в центре мира еще не находится лирический герой с характерным для него ярко выраженным самосознанием, который должен пересоздавать и преобразовывать реальный мир, обладая творческой активностью.

Рассмотрим основные черты ранней лирики В. В. Маяковского, на основе которых строится мировоззрение лирического героя.

**Антибуржуазность.** Лирический герой – исключительная личность – выступает против мещанства, сытости, бунтует против существующего миропорядка, бездушности и бесчеловечности толпы, воспринимающей его стихи как развлечение, а не как крик души. Он противопоставлен здравомыслящим и пошлым обывателям, проявляющим интерес сугубо к материальным ценностям и земным удовольствиям, бросая в их адрес резкие обличительные характеристики: «...а я вам открыл столько стихов шкатулок, я – бесценных слов мот и транжир. // Вот вы, мужчина, у вас в усах капуста...» [4, с. 56], «...вы измазанной в котлете губой // похотливо напеваете Северянина! // Вам ли, любящим баб

да блюда, // жизнь отдавать в угоду?!» [4, с. 75]. Обыденность категорически не устраивает лирического героя, о чем он открыто заявляет: «Я сразу смазал карту будня, // плеснувши краску из стакана; // я показал на блюде студня косые скулы океана» [4, с. 40].

**Урбанизм.** Поэт сосредотачивает внимание на мрачных сторонах жизни города. Город – «страшный мир», полный враждебности и ужасов: «Улица провалилась, как нос сифилитика» [4, с. 62], «Адище города окна разбили // на крохотные, сосущие светом адки...» [4, с. 55], «...в читальне улиц – // так часто перелистывал гроба том» [4, с. 48], «а у бульвара цветники истекают кровью, // как сердце, изодранное пальцами пуль» [4, с. 72]. Однако В. В. Маяковский видит в городе не только негативные стороны, но и своеобразную красоту громадных домов, пестрых вывесок, электрического и газового света, которая создается новыми ритмами жизни.

**Отношение к искусству.** Ранний В. В. Маяковский тяготеет к вызывающему антиэстетизму, он разрушает представления о том, что недопустимо в поэзии: «Река – сладострастье, растекшееся в слюни» [4, с. 62], «Скорее закрыл лицо, как будто сморкаюсь» [4, с. 88].

Присутствуют в творчестве В. В. Маяковского и **богоборческие мотивы**. Образ Бога оказывается очеловеченным, сниженным: «И, надрываясь // в метелях полуденной пыли, // врывается к богу, // боится, что опоздал...» [4, с. 60], «И бог заплачет над моею книжкой!» [4, с. 62], «Я вижу, Христос из иконы бежал...» [4, с. 48].

Библейские мотивы, образы, реминисценции довольно часто встречаются в текстах раннего В. В. Маяковского и также снижаются, десакрализируются. Лирический герой бунтует, противопоставляя небу человека, который осознает свою силу.

**Космизм.** Лирический герой – сверхличность, которая стремится к единению со вселенной. Он смотрит на мир с невообразимой высоты. Для него общение с небесными телами даже более привычно и естественно, чем с людьми: «Морей неведомых далеких пляжем // идет луна – // жена моя» [4, с. 46], «Земля! // Дай исцелю твою лысеющую голову...» [4, с. 51], «Солнце! // Отец мой! Сжалься хоть ты и не мучай!» [4, с. 48], «Через секунду // встречу я // неб самодержца, – // возьму и убью солнце!» [4, с. 73]. В создании подобных образов поэт вступает в своеобразную полемику с символистами-мистиками, которые придерживались концепции зависимости человеческой жизни от высшего, духовного начала. В ранней лирике В. В. Маяковского образы планетарного и вселенского масштаба иронически снижены. Миропонимание лирического героя строится на принципе антропоцентризма.

Тема **одиночества** является ведущей в раннем творчестве поэта и раскрывается с особым эмоциональным надрывом, с чем связаны внутренние противоречия лирического героя. Он и эпатирует, и страдает от одиночества: «Я одинок, как последний глаз // у идущего к слепым человека!» [4, с. 49], «А такому, // как я, // ткнуться куда? // Где для меня уготовано логово?» [1, с. 126], «Душа не хочет немая идти, // а сказать кому?» [4, с. 113], «Нет людей. // Понимаете // крик тысячедневных мук?» [4, с. 113]. Подчеркнутой грубоватостью поэт прикрывает душевную незащищенность, ранимость, боится быть неуслышанным, непонятым: «...я вот тоже // ору // – а доказать ничего не умею!» [4, с. 69]. Все это обостряет в нем чувство собственной значимости: «Меня одного сквозь горящие здания // проститутки, как святыню, на руках понесут // и покажут богу в свое оправдание» [4, с. 62], «Мой крик в граните времени выбит...» [4, с. 74], «Себе, любимому, посвящает эти строки автор» [4, с. 126].

**Эпатаж** является своеобразной маской поэта, а поскольку маска служит для скрывания истинного лица, то можно предположить, что подлинное содержание противоположно внешнему слою. Герой прячется под маской в ситуациях общения с окружающим миром. Под гротескным образом дерзкого, эпатажного шута в желтой кофте скрывается нежная, ранимая и очень одинокая душа.

Таким образом, лирический герой раннего В. В. Маяковского – это романтик-бунтарь, чрезвычайно яркая, эмоциональная и сильная личность. Его мировоззрение

представляет комплекс таких черт, как антибуржуазность, урбанизм, антиэстетизм, богоборчество, космизм, эгоцентризм, эпатажность, противопоставление себя миру, одиночество, трагизм. Поэт вступает в полемику с символистами, снижает и наделяет человеческими качествами образы Бога, солнца, луны, земли. Эпатаж, вызов обществу, принцип антиэстетизма являются своеобразной «маской», за которой прячется истинная сущность лирического героя.

### Литература

1 Тернова, Т. А. Неоромантизм в раннем творчестве В. Маяковского [Электронный ресурс] / Т. А. Тернова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2011. – № 7. – С. 57–64. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20165809>. – Дата доступа: 11.04.2024.

2 Паперный, З. С. Поэтический образ у Маяковского / З. С. Паперный. – Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1961. – 444 с.

3 Большухин, Л. Ю. «А вы могли бы?» Маяковского как “рубежный” текст» / Л. Ю. Большухин, М. А. Александрова // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2018. – Т. 15. – Выпуск 4. – С. 590–604. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36804317>. – Дата доступа: 11.04.2024.

4 Маяковский, В. Полное собрание сочинений : в 13 т. / В. Маяковский. – Москва : Государственное издательство художественной литературы, 1955. – Т. 1: 1912–1917. – 464 с.

*А. Г. Березняцкая*

**ПОЛОЦКИЙ ПОХОД ИВАНА ГРОЗНОГО  
В ПЕРИОД ЛИВОНСКОЙ ВОЙНЫ (1558–1583)**

*Статья посвящена полоцкому походу Ивана Грозного в период Ливонской войны 1558–1583 гг. Рассмотрены предпосылки и причины похода, дана характеристика военных стратегий, боевых действий противоборствующих сторон, а также проанализированы итоги похода и его значение для Русского государства, Великого княжества Литовского и королевства Польского. Описаны ключевые сражения и важнейшие события, происходившие в других государствах в период Ливонской войны, а также реакция стран Европы на итоги Полоцкого похода.*

В 1561 году подошёл к концу период военного успеха русских войск в Ливонии. С тех пор начали накаляться отношения между странами, расположенными вблизи Балтийского моря. Ливонские земли, которые не успели захватить войска Русского государства, переходили под покровительство Великого княжества Литовского. Второй этап Ливонской войны начался с противостояния Русского царства и Великого княжества Литовского. В результате боевых действий 1561–1562 гг. оба государства не смогли одержать значительных побед и добиться перевеса сил в свою пользу. Российский царь Иван Грозный намеревался посвататься к сестре великого князя литовского Сигизмунда II Августа. Однако Екатерина Ягеллонка отклонила его предложение и связала себя узами брака с герцогом Финляндии, который являлся братом шведского короля Эрика XIV [1, с. 98]. Из-за этого события политические отношения Русского царства, Шведской короны и Великого княжества Литовского только усугубились. Особенно напряжёнными были русско-литовские отношения. Хотя страны пытались провести переговоры в начале 1562 г., однако это не привело к заключению дипломатического договора и перемирию. Сигизмунд II Август пытался договориться с крымским ханом о том, чтобы Давлет I Гирей осенью или зимой 1562 г. совершил нападение на территорию Русского государства. Это поставило бы под вопрос реализацию претензий Русского царства на ливонские земли. В свою очередь, решающие военные успехи русских войск смогли бы разрешить сложную международную обстановку и неясность касательно принадлежности Ливонии [2, с. 45].

Причины выбора Полоцка в качестве места, определяющего направления для наступления русских войск, были очевидны: Полоцк представлял крупный, богатый город, один из важнейших городов Великого княжества Литовского. Захватив его, русские могли бы извлечь для себя огромную выгоду и получить также большую добычу. Помимо этого, подчинение Полоцка открывало множество военных преимуществ [3, с. 99–100]. Город прикрывал южную часть русской военной группировки в ливонских землях, что грозило отрезать её от связи с тылом. Контролируя Полоцк и Западную Двину, Русское царство могло бы установить прямой контакт с Ливонским орденом, так как из Смоленска проходил подходящий для этих целей удобный речной путь. Для Вильно утрата Великим княжеством Литовским Полоцка означала бы опасность нависающей угрозы. Кроме военно-стратегических факторов Полоцк вместе с Киевом издавна воспринимался в России как одна из важнейших вотчин, некогда принадлежавших Рюриковичам, которая была экспроприирована Литвой [2, с. 48–49].

Полоцкая военная кампания была официально обоснована «многими неправды и неисправления» короля литовского Сигизмунда и глубокими переживаниями русского царя Ивана IV «о святых иконах и о святых храмах священных, иже безбожная Литва

поклонение святых икон отвергнув, святые иконы пощепали и многая ругания святым иконам учинили, и церкви разорили и пожгли, и крестьянскую веру и закон оставльше и поправше, и Люторство восприашя» [4, с. 302].

Наступление на Полоцк характеризовалось прежде всего своей поспешностью. От выдвигания армии до занятия Полоцка прошло два с половиной месяца. В период похода русские пытались придерживаться принципа максимальной секретности. Когда властям Великого княжества Литовского стало известно о наступлении врага, уже не было времени и ничего нельзя было сделать, шансы на спасения Полоцка были невелики. 30 ноября 1562 г. царские отряды отправились на войну. Сбор войск происходил в таких городах, как Можайск, Псков, Звенигород, Старец, Вязьма и многих других, после чего армия направлялась к Великим Лукам [5, с. 168].

Двигаясь от Великих Лук до Полоцка, главные силы царских войск 30 января 1563 г. преодолели более чем 150 км за 21 день (ежедневно проходя примерно по 7 км) и достигли его крепостных стен. 2 февраля стрелки под командованием Василия Пивова и Ивана Мячкова впервые открыли огонь по Полоцку. Жители города обстреливали осаждающих с валов, но без особого успеха. В результате с 6 по 8 февраля бои были приостановлены на время для того, чтобы провести переговоры. В ходе переговоров обсуждалась сдача города, но они оказались безрезультатными. После этого русские продолжили бомбить город, и уже 9 февраля в результате обстрела пожаром был разрушен посад. 11 февраля Полоцк стала обстреливать осадная артиллерия русских войск. Единичные снаряды пробивали стены крепости, оставляя в них дыры. Из 204 укрепленных участков стены пушечным огнём было уничтожено 40 «городен». Становилось очевидно, что дальнейшее сопротивление бессмысленно [5, с. 169–171].

12 февраля 800 воинов под командованием полоцкого воеводы С. С. Довойны совершили попытку прорыва, но, получив отпор, были отброшены. 14–15 февраля, ночью, русские подожгли несколько участков замковых стен и начали интенсивно обстреливать и бомбить город из мортир [5, с. 171]. После этого жители Полоцка приняли решение сдаться и отправили гонцов к противнику. Утром из замка вышел местный епископ Арсений. Он был посредником в переговорах между полоцким воеводой и русским царём. Но Иван Грозный настоял на том, чтобы воевода С. С. Довойна сам явился к нему. Переговоры завершились вечером 15 февраля, их итогом стала сдача Полоцка русским при условии сохранения жизни и имущества горожан [6, с. 549–550].

Учитывая интенсивность обстрелов, число погибших жителей города во время штурма было немалым, но не превысило, как полагают историки, 10 тысяч человек. Потери русских войск были не столь велики: согласно источникам, четыре «боярских сына», 15 холопов и 66 стрелков. Даже если предположить, что русские потеряли большее число воинов, но, тем не менее, они были значительно меньше потерь литовской стороны. Прямых боёв было мало, а тяжёлой артиллерии у литовского войска не было.

Иван IV разрешил полякам, защищавшим Полоцк, совершить почётное отступление с развёрнутыми знамёнами. Кроме того, военачальникам были дарованы щедрые подарки: соболиные шубы с драгоценной текстильной подкладкой. Данный жест можно объяснить тем, что русский царь не желал вступления в войну Польского королевства и хотел воевать только с Великим княжеством Литовским. Сразу же после того, как русский государь занял Полоцк, он отправил 15 тысяч татар в сторону Вильно [7, с. 56].

21 февраля в царский лагерь прибыл посол ВКЛ и вскоре было заключено перемирие. Через шесть дней Иван Грозный, отдав приказ укрепить захваченный город, покинул его, направившись с основными силами в Москву. В Полоцке он оставил гарнизон, который возглавил Иван Петрович Шуйский и князя Серебряные [8, с. 201].

Захват Полоцка и окрестных территорий стал важнейшим событием второго этапа войны за Ливонию. В разных городах Европы (Аугсбург, Любек, Нюрнберг, Прага и др.) были выпущены десятки листовок, в которых были описаны недавние полоцкие события.

Успехи русских вызвали опасения у императора Священной Римской империи. Неприятели последней намеревались наладить отношения с Русским государством, например, датский король Фредерик II поздравил Ивана IV с военным успехом в Полоцке. Утрата Полоцка вызвала резонанс в Великом княжестве Литовском и Польше. Сигизмунд II Август отдал приказ направить все силы для обороны Вильно, предписав при этом своим войскам избегать прямого сражения с русскими войсками. К тому моменту войска ВКЛ и не смогли бы это сделать [1, с. 101–102].

Взятие Полоцка и активное наступление русских войск стали одной из причин заключения Люблинской унии между Великим княжеством Литовской и Польшей в 1569 г. Утрата Полоцка и критическая ситуация в Великом княжестве Литовском заставили последнее направить все ресурсы и мобилизовать все силы для того, чтобы защитить своё государство. В 1564 г. литовская армия одержала две ключевых победы над русскими гарнизонами и попыталась вновь взять Полоцк, но осада, длившаяся 16 недель, закончилась неудачей. Лишь в 1579 г., уже под конец войны, отвоевать город сумел Стефан Баторий [5, с. 172–173].

Успех русской армии в результате полоцкого похода стал крупнейшим достижением в военном конфликте с Великим княжеством Литовским и Польской короной. После капитуляции Полоцка он был интегрирован в социально-экономическую систему хозяйства Русского государства.

### Литература

1 Пенской, В. В. Очерки истории Ливонской войны : от Нарвы до Феллина, 1558–1561 гг. / В. В. Пенской. – Москва : Центрполиграф, 2017. – 106 с.

2 Королюк, В. Д. Ливонская война: Из истории внешней политики Русского централизованного государства во второй половине XVI в. / В. Д. Королюк. – Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1954. – 111 с.

3 Карамзин, Н. М. История Государства Российского. / Н. М. Карамзин; изд. 2-е, исправ. – Санкт-Петербург : В типографии Н. Греча, 1819. – Т. 8. – 399 с.

4 Полное собрание русских летописей. Том XXIX. Летописец начала царства царя и великого князя Ивана Васильевича. Александро-Невская летопись. Лебедевская летопись. – Москва : Наука, 1965. – 391 с.

5 Филюшкин, А. И. Первое противостояние России и Европы: Ливонская война Ивана Грозного / А. И. Филюшкин. – Москва : Новое литературное обозрение, 2018. – 320 с.

6 Соловьёв, С. М. Сочинения: в 18 книгах. Кн. III. История России с древнейших времён. – Т. 5–6 / С. М. Соловьёв. – Москва : Мысль, 1989. – 730 с.

7 Курбский, А. М. История о великом князе Московском / А. М. Курбский. – Санкт-Петербург : Тип. М. А. Александрова, 1913. – 108 с.

8 Скрынников, Р. Г. Иван Грозный / Р. Г. Скрынников. – Москва : Наука, 1983. – 249 с.

УДК 069:725.945:94:327.5(100)«1914-1918»:94(476)«1914-1918»

*Е. А. Бондарь*

### **МЕМОРИАЛЫ И ПАМЯТНЫЕ МЕСТА, ПОСВЯЩЕННЫЕ СОБЫТИЯМ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ, НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

*Статья посвящена исследованию сохранению памяти о Первой мировой войне на территории Беларуси в контексте создания мемориалов и памятных мест.*

*Охарактеризованы памятники, мемориалы и памятные места, которые сегодня возведены в Республике Беларусь. Акцентируется внимание на важности государственной и частной инициативы в сохранении исторической памяти о событиях прошлого.*

Первая мировая война стала одним из крупнейших событий в истории человечества. Её глобальный характер вызвал невиданные ранее разрушения и массовые человеческие жертвы, горе и страдания миллионов людей. Война стала настоящей трагедией в судьбе белорусского народа. Первая мировая война стала не только объектом исследования многих историков, но и приобрела общекультурный контекст значимости. С обретением Беларусью государственного суверенитета и подъёмом национальной культуры произошли значительные изменения, коснувшиеся всех сфер жизни нашего государства. Заметно возрос интерес к отечественной истории. Было проделано немало шагов в сторону популяризации её событий. На сегодняшний день в Республике Беларусь ведётся активная работа по сохранению историко-культурной памяти о событиях прошлого, в том числе и памяти о Первой мировой войне, что, в значительной степени направлено на поддержание в надлежащем состоянии воинских захоронений. В стране установлено немало памятных знаков, а также возведены мемориалы, что всецело способствует увековечиванию памяти о событиях тех лет на белорусских землях. В данном контексте обращение к теме исследования выступает в качестве актуальной исследовательской задачи.

Цель работы – характеристика мемориалов и памятных мест, увековечивающие память о Первой мировой войне в Беларуси, в начале XXI века.

В Республики Беларусь, «очевидцами» событий Первой мировой войны являются воинские захоронения. На сегодняшний день известно, что на территории Беларуси таких захоронений находится не менее 300, из которых более 90 российских, около 120 немецких и австро-венгерских и около 60 смешанных. Значительная часть захоронений остаётся до сих пор неизвестной, другая их часть безвозвратно утрачена. Подобные места сегодня являются объектами историко-культурного наследия, в которых заложен туристический потенциал и к которым стремятся попасть люди, понимающие всю трагичность прошлого белорусского народа. Именно поэтому поддержание мемориалов в надлежащем состоянии сегодня строго контролируется со стороны государства [1, с. 164–165].

Начало подобной деятельности, направленной на актуализацию памяти о данном событии в контексте истории Беларуси через поиск и благоустройство воинских захоронений, приходится на середину 1990-х годов. Так, в 1995 г. в Республике Беларусь был сформирован 52-й специализированный поисковый батальон, главная задача которого состояла в поиске останков погибших, их эксгумации и перезахоронении. Начало процессу паспортизации воинских захоронений времён Первой мировой войны положило постановление Министерства обороны Республики Беларусь от 22 октября 2003 г. «Об утверждении инструкции о порядке государственного учёта воинских захоронений» [2, с. 61].

Большая работа в этом направлении была проделана коллекционером и краеведом В. Богдановым, итогом которой стала фотовыставка 2004 г. «Першая сусветная вайна на Беларусі» и выпущенный фотоальбом «По следам Первой мировой войны в Беларуси. Сморгонский район». Также был издан каталог-справочник воинских захоронений времён Первой мировой войны, найденных в различных уголках страны. Сам В. Богданов отмечал, что самые большие кладбища расположены там, где проводились широкомащтабные боевые действия, такие как, например, Нарочанская операция 1916 г., развернувшаяся на территории современных Мядельского, Поставского, Вилейского районов.

Так, в деревне Проньки Мядельского района только на немецкой стороне кладбища насчитывается до 1400 надгробий. Большие смешанные кладбища также находятся в городе Берёза и в деревне Десятники Воложинского района. Инициаторами установки здесь памятников, как правило, выступают местные жители, а также историко-культурный фонд и музей «Крокі».

В агрогородке Бояры, который расположен в Мядельском районе Минской области, ещё в 1995 г. В. С. Беляевым был установлен камень с памятной табличкой, надпись на которой гласит: «На этом месте похоронены российские солдаты, погибшие в Первую мировую войну при проведении Нарочанской операции». На Вилейщине, например, в деревнях Забродье и Русское Село, подобная инициатива исходила от известного белорусского графика и скульптора Бориса Цитовича. В 2008 г. грузинской диаспорой в деревне Михневичи Сморгонского района была восстановлена могила героя Первой мировой войны – полковника гренадёрского грузинского полка Акакия Отхмезури [2, с. 61–62].

Стоит также отметить, что в апреле 2009 г. в агрогородке Боруны Ошмянского района Гродненской области был установлен памятный знак экипажу воздушного корабля «Илья Муромец», потерпевшему крушение недалеко от деревни Каменка. Не так давно 15 ноября 2021 г. рядом с памятным знаком был торжественно открыт бюст артиллерийскому офицеру воздушного судна Фарруху Ага Гаибову [3].

Важным событием, направленным на увековечивание памяти о событиях и жертвах Первой мировой войны, стало открытие в 2001 г. в Минске крупного мемориала на территории братского кладбища 1914–1918 гг. Саму его территорию окружает ограда, изготовленная из мрамора. Необходимо отметить, что всё здесь имеет свой скрытый, местами глубинный, смысл. Так, центральный вход на территорию кладбища представлен в виде арки, которая символизирует Покров Пресвятой Богородицы. Имена погибших увековечены на мемориальных плитах. Особенностью данного места является и то, что на глубине трёх метров, в крипте, покоятся человеческие останки. В центре кладбища находится часовня, украшенная бронзовыми барельефами святых Александра Невского, Дмитрия Донского, Иоанна-воина и Архангела Михаила [4].

В марте 2008 г. с инициативой строительства мемориального комплекса, посвящённого Первой мировой войне, выступил Сморгонский райисполком. 1 августа 2014 г. памятник был торжественно открыт. Мемориальный комплекс представлен тремя скульптурными композициями, среди которых – «Крылатый гений воинской славы», «Солдаты Первой мировой войны», «Беженцы». На территории мемориального комплекса также располагается часовня, колокол которой звучит в память о погибших. Ещё одной его ключевой особенностью является наличие бронзовой карты военных событий, а также урн с землёй, привезённой из мест захоронений Первой мировой войны [4].

Таким образом, работа по созданию мемориалов, посвящённых увековечиванию памяти о событиях Первой мировой войны в Беларуси, поиск и благоустройство захоронений тех лет, создание памятных мест, реализуемые в нашей стране в начале XXI века, имеют важнейшее значение для сохранения исторической памяти о событиях данного глобальнейшего военного конфликта и его роли в судьбе белорусского народа. Стоит также отметить воспитательный потенциал подобной работы, всецело способствующий формированию гражданственности и патриотизма среди населения страны.

## Литература

1 Якубінская, А. Д. Камемарацыя Першай сусветнай вайны: вопыт лакальнага аналізу / А. Д. Якубінская // *Софія: электронны навука-просветіцельскі журнал*. – 2019. – № 1. – С. 164–170.

2 Лицкевич, О. Мертвые среди живых / О. Лицкевич // *Беларуская думка: штомесячны грамадска-палітычны і навука-папулярны часопіс / заснавальнік Адміністрацыя Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь*. – 2008. – № 11. – С. 60–63.

3 В Борунах открыли памятник-бюст артиллерийскому офицеру воздушного корабля «Илья Муромец-16» Фарруху Ага Гаибову [Электронный ресурс] // *Гродзенская*

праўда. – Режим доступа: [https://grodnonews.by/news/kultura/v\\_borunakh\\_otkryli\\_pamyatnik\\_byust\\_artilleriyskomu\\_ofitseru\\_vozdushnogo\\_korablya\\_ilya\\_muromets\\_16\\_farrukhu\\_aga\\_gaibovu.html/](https://grodnonews.by/news/kultura/v_borunakh_otkryli_pamyatnik_byust_artilleriyskomu_ofitseru_vozdushnogo_korablya_ilya_muromets_16_farrukhu_aga_gaibovu.html/). – Дата доступа: 06.04.2024.

4 Первая мировая война в Белауси [Электронный ресурс] // Belarus.by. – Режим доступа: <https://www.belarus.by/ru/travel/military-history-tourism/first-world-war/>. – Дата доступа: 23.04.2024.

**УДК 69.14:658(476)«20»**

***В. М. Гавриленко***

## **ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ МУЗЕИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА**

*Статья посвящена развитию музеев производственных предприятий в Республике Беларусь в начале XXI века. В работе рассматриваются цели и задачи создания музеев на предприятиях Беларуси, их функции, а также перспективы развития. Охарактеризован целый ряд действующих производственных музеев Республики Беларусь, некоторые аспекты, связанные с историей их создания, особенности экспозиций, уникальные экспонаты.*

Обращение к исследованию производственных музеев как важных учреждений, осуществляющих документирование процессов, связанных с историей создания и деятельности промышленных предприятий Беларуси, а также привлекательных туристических объектов нашей страны, является важной исследовательской задачей.

На сегодняшний день основное число промышленных музеев составляют те, которые создаются непосредственно на самом производстве и выполняют в большинстве своем репрезентативную функцию. Однако на практике подтверждается, что с высокими темпами усовершенствования технологий и техники, увеличением числа выпускаемой продукции и ростом конкуренции задачи подобных музеев трансформируются и зачастую оказываются орудием маркетинга. Музей становится частью маркетинговой микросреды, он содействует повышению известности фирменной марки, увеличению объемов продаж. Их основная деятельность целиком и полностью подчинена интересам компании [1].

Цель работы – характеристика производственных музеев в Республике Беларусь в начале XXI в.

На современном этапе создание музеев при производственных предприятиях при правильном позиционировании их развития может выступать как фактор, который дает возможность по-новому взглянуть на систему внутреннего маркетинга и брендинга [2, с. 144].

Производственные музеи являются не только хранилищем знаний предыдущих эпох, документальных свидетельств истории развития определенного предприятия, но они также выполняют важнейшую функцию по документированию и презентации культурного наследия, трудовой славы и профессиональной гордости. Они представляют общественности ход и научно-технического совершенствования и развития научной мысли целых регионов [1].

Музеи, которые начали открывать производители товаров на своих предприятиях, а также экскурсии, проводимые на предприятиях, выступают в качестве интенсивно развивающегося и востребованного направления для туристической деятельности в Республике Беларусь.

Музеи на производственных предприятиях являются важной составной частью производственного туризма, который стремительными темпами захватывает туристический рынок Беларуси. Многие туристические фирмы страны уже давно занимаются организацией посещений цехов белорусских заводов и их музеев.

На сегодняшний день основой развития музейной сети на объектах производства в Беларуси выступает более 130 предприятий легкой, тяжелой и пищевой, лесной и другой промышленности. Нельзя утверждать, что конкретно на всех белорусских предприятиях в обязательном порядке открывается свой музей, но и нельзя утверждать, что в будущем не появится необходимость в их создании [3].

На сегодняшний день производственные музеи созданы и осуществляют деятельность на целом ряде крупных и известных промышленных предприятий Республики Беларусь, являющихся брендами нашей страны.

К примеру, 10 октября 2023 г. на базе белорусского производителя строительных материалов ОАО «Керамин» была открыта музейная экспозиция. Приоритетное направление работы музея – отражение истории предприятия в лицах. Экспонаты музея содержат в себе информацию о тех людях, которые за долгую историю существования компании внесли значительный вклад в ее развитие.

Во время открытия генеральный директор предприятия Дмитрий Петруша отметил, что создание музея – это знаковое событие для компании, поскольку жить без истории сегодня невозможно.

Работа по организации экспозиции музея велась больше года. В ходе работы над научной концепцией активно изучались фонды государственных архивов, были найдены уникальные документы, восстановлены многие факты из первых лет работы коллектива, был установлен его первый штатный пофамильный состав [4].

Музей трудовой славы действует также при ОАО «Беларуськалий» в городе Солигорск. Торжественное открытие музея состоялось 5 мая 2005 г. и было приурочено к 60-летию Победы в Великой Отечественной войне. Первыми, кто переступил порог музея, стали ветераны войны, бывшие работники предприятия.

В музее целенаправленно собирают и хранят материалы, которые помогают охарактеризовать и раскрыть в полной мере историю, производство, экономику, социальную сферу ОАО «Беларуськалий»; предметы материальной и духовной культуры, представляющие историческую, научную, художественную и нравственную ценность. Музей преследует цель стать центром истории калийной промышленности в Республике Беларусь [5].

В 2024 г. Минский автомобильный завод будет отмечать свой 80-летний юбилей. Музей МАЗ всего на три года моложе самого предприятия, и сегодня он в полной мере отражает историю флага автопрома Беларуси.

«Музей истории трудовой славы МАЗ» – это официальное название учреждения, которому уже больше 70 лет. Открытие музея состоялось 6 ноября 1947 г. Первоначально он занимал небольшое по размеру помещение, где были представлены грамоты, фотографии и сувениры.

Десятилетиями фонд музея неоднократно пополнялся личными вещами, подарками, памятными сувенирами, документами и артефактами. Постепенно сформировался фотоархив, отражающий наиболее значимые вехи трудовой летописи, а именно, переход на новые модели транспорта и оборудования, выпуск юбилейных грузовиков, передачу товарных партий заказчикам, участие в автопробегах и выставках.

В ведении музея находится уникальный экспонат – легендарный МАЗ–2000 «Перестройка», сохранившийся в единственном экземпляре. Он был отреставрирован с замствованием донорских деталей. В экспозиции музея представлены фотоизображения, запечатлевшие все три версии грузовика, которые демонстрировали на различных отечественных и зарубежных выставках [6].

Музей, созданный на базе РУП «Слуцкие пояса», носит название «Музей истории Слуцких поясов». Он разделен на несколько зон. За первой зоной закреплено название «Пласты истории». Здесь можно увидеть представителей разных мировых цивилизаций в определенные периоды истории [7].

Во время экскурсии посетители музея имеют возможность познакомиться с уникальной технологией народного ткачества. Они могут увидеть аналоги настоящих слуцких поясов, реконструированных с помощью современного оборудования [8].

Также в музее хранится станок немецкой фирмы «Mageba», сделанный по специальному заказу и не имеющий аналогов в мире. Состоит он из 2 частей: ткацкий станок и жаккардовая машина. Управляется станок двумя компьютерами. В его состав входит 7 основ, 1200 нитей, 6 челноков, что обеспечивает уникальные возможности в производстве [7].

Таким образом, создание производственных музеев, действующих на промышленных предприятиях Республики Беларусь, является весьма востребованным явлением как с туристической точки зрения, так и для сохранения важнейших свидетельств, касающихся истории создания и деятельности предприятий. Они служат эффективным инструментом для развития бренда и привлекательного имиджа предприятия, способствуют его узнаваемости и привлечению новых клиентов. Также стоит отметить, культурно-просветительский аспект работы производственных музеев, посредством экскурсий в которых осуществляется процесс удовлетворения эстетического, образовательного и иных интересов населения.

### Литература

1 Сырыгин, Д. С. Актуализация деятельности музеев промышленных предприятий как специфическое социокультурное явление [Электронный ресурс] / Д. С. Сырыгин. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-deyatelnosti-muzeya-promyshlennyh-predpriyatij-kak-spetsificheskoe-sotsiokulturnoe-yavlenie>. – Дата доступа: 18.04.2024.

2 Краснослободцев, А. А. Современный корпоративный музей промышленного предприятия как элемент продвижения продукции на b-2-b-рынке / А. А. Краснослободцев // Бренд-менеджмент. – 2019. – № 2. – С. 144–158.

3 О состоянии и путях развития промышленного туризма в Республике Беларусь (сентябрь 2017 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-cis.info/cooperation/3013/77217/>. – Дата доступа: 19.04.2024.

4 На ОАО «Керамин» открылся музей истории развития предприятия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belta.by/society/view/na-oao-keramin-otkrylsja-muzej-istorii-razvitija-predpriyatija-592974-2023/>. Дата доступа: 19.04.2024.

5 Музей Трудовой Славы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://belaruskali.by/news/muzej/>. – Дата доступа: 19.04.2024.

6 Музей МАЗ [Электронный ресурс] : уникальная история белорусского автогиганта. – Режим доступа: <https://5koleso.ru/avtopark/75%E2%80%91letnij-yubilej-muzej-minskogo-avtomobilnogo-zavoda/>. – Дата доступа: 19.04.2024.

7 Музей | РУП «Служба безопасности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slutskiepoysa.by/%d0%bc%d1%83%d0%b7%d0%b5%d0%b9/>. – Дата доступа: 04.04.2024.

8 Фабрика Службы безопасности – Экскурсии по Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://pda.ekskursii.by/?Fabrika\\_Sluzkih\\_poysov#program](https://pda.ekskursii.by/?Fabrika_Sluzkih_poysov#program). – Дата доступа: 04.04.2024.

**УДК 069.5:77(476)**

*А. А. Готальская*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ВЫСТАВКИ ФОТОИСКУССТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

*Статья посвящена выставкам фотоискусства на современном этапе, автором выявлены и классифицированы наиболее крупные и значимые выставочные пространства*

*Республики Беларусь в области фотографии (музеи, галереи и другие). Отмечено присутствие в культурном пространстве объектов, имеющих важное значение для развития фотоискусства, предлагающих современный формат досуга для разных групп горожан.*

Актуальность темы заключается в важности освещения развлекательной культуры горожан, а также характеристики выставочных пространств и проектов городов Беларуси. Тема значима с точки зрения изучения фотоискусства в Республике Беларусь именно на современном этапе, когда уже действовавшие ранее выставочные пространства активно дополняются новыми. Обращение к современному состоянию культуры играет важную роль в понимании запросов современного социума. Выбор для изучения такого вида искусства, как фотография обусловлен его популярностью у разных категорий населения, а также наличием многообразия выставочных фотопроектов в Республике Беларусь.

Целью данного исследования является выделение наиболее ярких выставочных пространств Республики Беларусь на современном этапе и характеристика их вклада в популяризацию фотоискусства.

Фотография в современном мире является неотъемлемой частью современного искусства. Галерея визуальных искусств NOVA – самая доступная в Минске выставочная площадка, которая сотрудничает с равным успехом как с известными фотографами и фотохудожниками, так и с теми, кто пришел в творческую фотографию совсем недавно. В галерее выставляются фотографии, работающие в самых различных направлениях современной аналоговой и цифровой фотографии из Беларуси, Польши, Германии, Бельгии, Франции, США, Канады. Галерея старается по возможности уделять внимание старой белорусской и документальной фотографии. NOVA занимается образовательно-культурной деятельностью и активно развивается последние годы. Деятельность галереи способствует развитию в Беларуси не ангажированной (авторской) фотографии, которая может говорить со зрителем на визуальном языке. Основное внимание объединение уделяет выставочным и образовательным проектам. В содружестве с Центром фотографии галерея представляет собой не только привычного формата выставочную площадку, но и пространство для дискуссий и просветительской деятельности. NOVA за время своего существования примерила на себя новый формат «галереи одного дня». По вторникам в галерее регулярно проходят вернисажи различных выставочных проектов, встречи с известными фотографами, фотохудожниками и критиками, а также издателями печатных изданий. Галерея также занимается изготовлением портфолио и критик-сессиями для молодых фотографов. Здесь регулярно в рамках дискуссионного клуба проходят показы фильмов о фотографии и изобразительном искусстве. Кроме того, галерея оказывает кураторскую помощь молодым авторам [1].

Выставки фотоискусства отличаются большей мобильностью, поэтому местами проведения часто становятся те же музеи, выставочные залы, галереи, библиотеки и даже школы, колледжи, университеты.

Так, например, одна из недавних выставок фотоискусства «Параллельные миры» проходила в Национальной библиотеке Беларуси с 17 по 21 января 2024 г. Основу выставки составили архивные кадры, которые отражают историю последних десятилетий суверенной Республики Беларусь и показывают, что параллельные миры могут существовать одновременно. Есть мир созидания и развития. Мир, в котором сохраняют традиционные ценности, растят детей, убирают хлеб, знают, что такое работа на износ, что такое рабочая смена у станка. Мир, в котором чтят погибших в Великую Отечественную войну. Мир, который создает суверенную Беларусь. И есть мир лозунгов, отрицания, перформансов и плакатов. Мир белорусской оппозиции. Мир, который не созидает, ничего не создает, только требует. Мир, который переходит к насилию и угрозам [2].

Еще одним необычным выставочным пространством стал Дворец Независимости. Интерьеры дворца неоднократно украшали экспозиции известных белорусских художников, дизайнеров, фотографов, скульпторов, талантливых начинающих авторов. Первым

выставочным проектом во Дворце Независимости стала экспозиция живописи белорусского художника, заслуженного деятеля искусств Валерия Шкарубо, организованная весной 2017 г. Именно с этой выставки и началась новая традиция презентаций национального искусства и творчества во Дворце Независимости. Но все чаще пространство Дворца Независимости используют как место показа произведений фотоискусства. В качестве примера приведем фотовыставку «Наследие Беларуси. Восстановленные архитектурные ценности» (2018 г.). Авторы запечатлели неотъемлемое достояние нашей страны – памятники архитектуры как свидетельство огромной работы по их восстановлению и реставрации, проведенной за последние десятилетия. Этот проект привлек особое внимание высоких гостей Дворца Независимости: Президента Азербайджана Ильхама Алиева, Патриарха Кирилла. Посетителям фотовыставки была дана возможность открыть для себя Беларусь с уникальной историей и культурой [3].

В 2022 г. в преддверии Дня народного единства у главного корпуса Белорусского национального технического университета работала выставка фотографий учащихся и преподавателей «Беларусь адзіная». Каждая фотография цепляла своей красотой, и их действительно интересно было рассматривать, подмечая детали. Моменты, которые на них запечатлены, отлично иллюстрируют красоту нашей природы. Представленные на стендах фотографии показывали не только определенные моменты жизни их авторов, но и составляли общую картину нашей прекрасной страны [4].

Еще одной чертой, которая отличает фотовыставки от многих других, является то, что часто они носят характер призыва к помощи той или иной проблеме (насилие, зависимости, голод и т. д.), донести до большого количества людей глобальные проблемы (экология, беженцы и т. д.). Такие выставки обычно являются бесплатными и рассчитаны на то, чтобы как можно людей их увидело.

Так, например, фотовыставка «Граница между жизнью и смертью» проходила в Минске в марте 2023 года. Изначально выставка была открыта в Художественной галерее Михаила Савицкого при поддержке Центра «Системная правозащита». Организаторы собрали на выставке более 100 фотографий, которые повествуют о жизни и трагических судьбах мигрантов из разных стран, в том числе детей. Главная задача авторов выставки – рассказать с помощью снимков о миграционном кризисе, показать реальную ситуацию на белорусско-польской границе. Далее выставка переехала в фойе железнодорожного вокзала Минска, потом в здание Национального аэропорта Минска. Экспозиция работала без выходных, вход был бесплатным [5].

Многие выставки фотографии так же, как и любые другие, организованы при участии и поддержке других стран. Например, 17 июня 2010 года в Национальном историческом музее Республики Беларусь работала фотовыставка «Экспо – 2010 года в Шанхае». На выставке представлено более 60 фотографий лучших павильонов стран-участниц Всемирной выставки «Экспо – 2010» в Шанхае. Фотовыставка организована Посольством Китайской Народной Республики в Республике Беларусь и Государственным Информационным Агентством Синьхуа Китайской Народной Республики. Всемирная выставка «Экспо – 2010» – мероприятие действительно мирового уровня, это подтверждается тем, что ее участниками стали более 200 стран мира, интерес к ней проявили 50 международных организаций. Девиз «Лучший город – лучшая жизнь» в полной мере отражал проблематику и тематическое насыщение выставки фотоматериалами. Создатели концепции форума каждое государство получило возможность проиллюстрировать с помощью фотодокументов, каким образом развивается и совершенствуется качество жизни в городах. На Всемирной выставке «Экспо – 2010» за счет оригинального проекта выделялся павильон Республики Беларусь. В оформлении были использованы 13 голограмм, которые призваны создавать иллюзию присутствия редких экспонатов из Национального исторического музея Республики Беларусь [6].

Таким образом, выставки фотографии в современной Беларуси не менее привлекательны, чем выставки живописи, скульптуры, они очень разнообразны тематически и эффективны в плане оформления. Выставки фотоискусства предлагаются в Минске и других

городах как крупными учреждениями культуры, так и выставочными галереями. Преимуществом фотовыставок по сравнению с экспонированием других произведений искусства является их высокая мобильность. Можно констатировать даже большую популярность фотоискусства на данный момент благодаря современным технологиям и оборудованию.

### Литература

1 Галерея визуальных искусств NOVA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vrb.by/map/show/88678/galereya-vizualnyh-iskusstv-nova.html>. – Дата доступа: 20.04.2024.

2 Национальная библиотека Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nlb.by/>. – Дата доступа: 17.04.2024.

3 Дворец Независимости Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://president.gov.by/ru/president/dvorec-nezavisimosti/vystavki>. – Дата доступа: 20.04.2024

4 Белорусский национальный технический университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bntu.by/>. – Дата доступа: 22.04.2024

5 Художественная галерея Михаила Савицкого [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [muzejminka@gmail.com](mailto:muzejminka@gmail.com) – Дата доступа: 23.04.2024.

6 Национальный музей истории и культуры Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://histmuseum.by/ru/>. – Дата доступа: 19.04.2024.

УДК 94:342:355.2(734+737):327.5(73)«1861-1865»

*А. А. Данченко*

### **ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ ЗАКРЕПЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО НАБОРА В АРМИЮ СЕВЕРА В ГРАЖДАНСКУЮ ВОЙНУ В США**

*В данной работе проанализированы основные этапы в законодательном становлении системы обязательного воинского набора в армии Союза в Гражданской войне в США. В работе сделан упор на анализ источников и законодательных актов. Кроме того, в работе сделан вывод о значении и эффективности системы всеобщей воинской повинности, которую пыталось установить федеральное правительство с целью пополнения рядов Союза.*

Добровольная система комплектования армии являлась основной на протяжении всей истории США. Со времён англо-американской войны, регулярная армия США была весьма немногочисленной (чуть более 16 тысяч человек на 1861 г.). Она лишькратно увеличилась во время Мексиканской компании, и то лишь за счёт добровольцев.

Изначально развязанный южными штатами конфликт воспринимался обеими сторонами как непродолжительный, однако уже первые сражения этой войны доказали обратное. Это была не просто борьба с мятежниками, а глубокий социально-политический конфликт двух антагонистических систем, промышленного Севера и аграрного Юга.

Таким образом, целью данной работы является определить основные этапы законодательно оформления системы всеобщей воинской повинности в армии Севера в Гражданской войне в США. Уже к началу 1863 г. в армиях обеих сторон назрели проблемы с пополнением подразделений рекрутами. То воодушевление и патриотизм, с которым шли первые 75 000 добровольцев в апреле 1861 г., сроком на 90 дней уже растаял. Кроме этого, в армии Севера назревали и другие проблемы, текучесть кадров, массовое дезертирство [6].

В июле 1862 г. был принят так называемый закон об ополчении который разрешал приём на военную службу лиц африканского происхождения (однако с уменьшенным дольствием). Кроме этого данный закон подразумевал: «набор в ополчение должен включать всех трудоспособных граждан мужского пола в возрасте от восемнадцати до сорока пяти лет и должен быть распределен между штатами в соответствии с представительностью населения». Кроме этого, в полномочия президента включался пункт о наборе до 100 тыс. ополченцев сроком на 9 месяцев [1].

После вступления в силу этого закона в августе 1862 г. назначенный набор добровольцев в 300 тыс. человек не был выполнен даже на 1/3 (всего 87 тысяч добровольцев) [7].

Следующим по-настоящему значительным шагом на пути установления системы обязательного набора стал закон о зачислении 1863 г. или Conscriptio Act (конскрипция от лат. *conscriptio* – внесение в списки, набор). Этот акт стал основой в законодательном закреплении всеобщей воинской повинности в армии Севера. Основная суть данного закона заключалась в том, что все «трудоспособные граждане мужского пола и лица иностранного происхождения в возрасте от 20 до 45 лет объявлялись составляющими национальные вооруженные силы и подлежат исполнению воинского долга на службе США, когда президент призовет их для этой цели» [2]. Это не касалось высокопоставленных чиновников правительства, лиц физически и умственно непригодных к военной службе и молодых людей, бывших единственной опорой своей семьи.

В то же время мужчины, подлежащие призыву, делились на две категории. В первую категорию включались холостые мужчины и женатые в возрасте от 20 до 35 лет, во вторую – женатые мужчины старше 35 лет. Попавшие во вторую категорию не должны были призываться, пока не будет исчерпана первая, то есть на практике почти никогда. Уклонисты подвергались штрафу в размере 500 долларов или тюремному заключению на срок до 2 лет [3].

Также, согласно этому закону, создавалась централизованная система набора рекрутов. Был создан централизованный федеральный орган – рекрутское бюро в Вашингтоне во главе с главным начальником военной полиции. На местах же в каждом избирательном округе действовали соответствующие органы по призыву во главе с местными начальниками военной полиции. В состав местных органов также входили комиссионер и военный врач. Каждый округ, в свою очередь, делился на более мелкие подокруга во главе с офицерами по призыву. Реализацию взаимодействия с властями штата обеспечивал помощник главного начальника военной полиции. Набор в вооружённые силы объявлялся по распоряжению президента США. Для каждого штата военным департаментом устанавливалась своя квота набора рекрутов. После объявления набора президентом, губернаторы штатов выпускали свою декларации о призыве и обращались к влиятельным гражданам за помощью в призыве. В каждом округе создавался призывной пункт, где новобранцы проходили курс базовой военной подготовки. Стоит обратить внимание на то, что квота призыва включала в себя как добровольцев, так и, при их недостатке, – призывников [4].

Тем не менее, данная система имела исключения, так призывник мог избежать призыва, внося заместительный взнос в размере 300 долларов или найдя себе замену. Благодаря этой системе «откупа» зажиточные и бедные моментально оказались в неравном положении, обязательная мобилизация затронула в первую очередь бедных, а не богатых. В результате дискриминационного характера закона рекрутский набор в различных частях Севера встречал недовольство и сопротивление; дело дошло до «рекрутских бунтов». Наиболее сильные волнения, связанные с призывом в армию, произошли в июле 1863 г. в Нью-Йорке [5].

Данная система была громоздкой и бюрократичной, поэтому очень быстро в ней выявилось множество лазеек, которые позволяли уклониться от службы (взятки врачам и чиновникам, подделка документов о составе семьи, некоторые симулировали физические и психические заболевания и т. д.). В 1864 г. в закон были внесены поправки, предоставляющие откупившимся временную отсрочку от службы на срок до одного года [2].

Анализируя данные за 1863–1865 гг. можно сказать что только лишь 46 000 были набраны в армию согласно всеобщей воинской обязанности, чуть менее 200 тыс. человек нашли себе замену или выплатили откуп. Всего армию Союза за время войны прошли более 2670 тыс. человек, таким образом по линии военной обязанности прошли всего около 2 % призывников [2].

Основополагающей системой привлечения людей в армию на раннем этапе Гражданской войны являлись добровольческие подразделения. Реальность вынуждала федеральное правительство после первых поражений предпринимать меры по принудительному набору в ряды армии, поскольку эйфория от скорой победы быстро ушла, как и значение добровольцев в этой войне. В условиях общего упадка энтузиазма в армии и обществе, непопулярности службы как таковой, правительство было вынуждено поставить на контроль пополнение армии с помощью всеобщей воинской повинности, которая поэтапно была введена в 1862–1863 гг.

На деле же всеобщая воинская повинность на Севере была скорее не повинностью, а попыткой применить метод «кнута и пряника» для стимулирования притока добровольцев. Кнутом была угроза призыва, пряником – выплата приличного денежного довольствия как на протяжении службы, так и вначале. Уже после окончания войны и вплоть до начала XX в. армия США будет комплектоваться на добровольной основе.

### Литература

1 The Militia Act of 1862 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://web.archive.org/web/20091204090949/http://www.history.umd.edu/Freedmen/milact.htm>. – Date of access: 13.04.2024.

2 Чечелев, С. В. Законодательство о конскрипции и его реализация в годы гражданской войны в США / С. В. Чечелев // Вестник Омского университета. Серия «Право» (4) / отв. ред Т. Ф. Ящук. – Омск, 2009. – С. 85–90.

3 An Act for enrolling and calling out the national Forces, and for other Purposes of 1863 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://web.archive.org/web/20100602000908/http://www.yale.edu/glc/archive/962.htm>. – Date of access: 13.04.2024.

4 Маль, К. М. Гражданская война в США 1861–1865 / К. М. Маль. – Москва : АСТ; Минск : Харвест, 2002. – 592 с.

5 Джеймс, М. М. Боевой клич свободы. Эпоха гражданской войны / М. М. Джеймс. – Санкт-Петербург : Гонзо, 2012. – 976 с.

6 The History Place – Abraham Lincoln: Proclamation Calling Militia and Convening Congress [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.historyplace.com/lincoln/proc-1.htm> – Date of access: 13.04.2024.

7 Marvin, A. K. History of Military Mobilization in the United States Army 1775–1945 / A. K. Marvin, G. H. Merton. – Washington : Department of the Army, 1955. – 741 p.

УДК 811.111'25'373.49:811.161.1

*Е. В. Журомская*

### ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЛИТИЧЕСКИ КОРРЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

*Статья посвящена рассмотрению особенностей перевода политически корректной лексики с английского языка на русский. Данный феномен используется для сокращения*

в речи слов или выражений, являющихся оскорбительными для различных социальных групп. Более того, в статье делается вывод о том, что в большинстве случаев трудный аспектом при переводе является сохранение смыслового значения переводимых слов.

Взаимодействие зарубежной и русской культур способствует обогащению языков этих культур за счет взаимообмена моделями поведения, языковых заимствований, культурных особенностей. В свою очередь язык является зеркальным отражением данного взаимодействия, тем самым претерпевая значительные изменения в своей структуре. Посредством любых заимствований из одного языка в другой создаются условия для так называемой политической корректности. Данный феномен представляет собой избегание в употреблении слов и выражений, являющихся оскорбительными для различных групп общества и тем самым принижающих их достоинство.

Существование такого типа лексики имеет определенные особенности и иногда доставляет немало трудностей при переводе с английского на русский язык. Переводя её, нужно тщательно изучить особенности двух культур, чтобы в полной мере сохранить смысловое значение переводимых слов [1, с. 130].

В данной статье рассматривается ряд примеров, возникновению которых способствовала политическая корректность.

Столкнуться с политически корректной лексикой можно в абсолютно любой сфере деятельности человека: образовании, политике, науке, культуре, общественной жизни и т. д. В большинстве случаев существование такой лексики касается вопросов о пренебрежительном отношении к женскому полу, людям с физическими и психологическими особенностями, непопулярным профессиям, меньшинствам и пожилым гражданам [2, с. 32–33].

Обратимся к такому довольно распространенному понятию как *sexual harassment*. Существуют различные варианты перевода: сексуальное насилие, сексуальное посягательство, а посредством транскрипции или транслитерации появляются такие варианты, как сексуальный харассмент или секшувал харассмент. Но если углубиться в суть данного понятия, то станет очевидным, что оно означает не просто любое посягательство, а именно принудительное физическое воздействие мужчины-руководителя на женщин-подчиненных в ходе рабочего процесса. Действия такого характера оскорбляют и унижают достоинство женщины.

В русской культуре вполне приемлемо оказывать женщинам знаки внимания на рабочем месте, делать комплименты. В английской культуре, напротив, такое отношение считается неприемлемым и оскорбительным. Соответственно понимание и перевод данного термина будет зависеть сугубо от различий данных культур. Если же под данным понятием подразумеваются какие-либо поступки, воспринимаемые в русской культуре как пренебрежительные и оскорбляющие достоинство, целесообразно использовать вариант перевода «сексуальное посягательство», «сексуальное домогательство», в других случаях уместен перевод «харассмент» [3, с. 105–106].

Более того, благоприятной почвой для появления политкорректной лексики являются распространённые проблемы, связанные с лишним весом среди женского пола. В таком случае политически корректная лексика нужна для того, чтобы не делать акцент на недостатках фигуры. Когда-то эталоном красоты считались женщины с формами, позднее символом красоты и привлекательности стало стройное и подтянутое тело. Соответственно и лексика, касающаяся пропорций тела и женской красоты, претерпела определённые изменения. Раньше выражение «*grande dame*» несло в себе положительную коннотацию, но с изменениями в сфере моды выражение стало политически некорректным по отношению к женщинам с выдающимися формами тела. На данный момент в сфере моды пышные формы среди моделей набирают былую популярность и для обозначения таких моделей используется политически корректное выражение «*plus-size model*» с переводом «модель плюс-сайз» [4, с. 86–87].

Рассмотрим понятия «*sex workers*», «*sex care providers*». Политически некорректным является перевод «проститутка». Такой перевод будет не только политически некорректным, но и логически неверным, так как данное слово относится к женскому роду, но при этом может быть применимо и по отношению к мужчинам, работающим в данной области. На русский язык такие выражения переводятся как «работники сферы по предоставлению сексуальных услуг» [3, с. 109].

Многие понятия довольно сложно перевести на русский язык по причине отсутствия адекватного эквивалента; поэтому возникает необходимость прибегнуть к описательному способу перевода. Такой вид перевода довольно объёмный, но позволяет в достаточной мере передать суть англоязычных терминов. В английском существует понятие «*bin man*», т.е. «бездомный человек, копающийся в мусорных баках». Однако данное понятие было заменено на более политически корректное «*refuse collector*» и в русском имеет значение «коллекционер вещей, от которых отказались» [5, с. 353].

Когда речь идёт о профессиональной деятельности, то в данном случае основная цель политической корректности – уменьшить отрицательное отношение к людям сферы обслуживания и показать их вес в обществе. Например, «*woodchopper-person*» в переводе на русский «дровосек» было заменено на «*log-fuel technician*» – «древесно-топливный техник», а «*mechanic*» – на «*locomotive engineer*» «машинист». Как говорилось выше, такая замена сделана для демонстрации уважения к такого рода профессиям [6, с. 19].

Чтобы показать значимость и ценность людей, ответственных за уборку, вместо «*garbage collector*» «уборщик» корректно употреблять выражения «*sanitation man*» «работник санитарной службы». Или, например, вместо «*janitor*» «дворник» правильнее использовать «*custodian*» «хранитель чистоты» [2, с. 33].

Феномен политкорректной лексики также затрагивает и людей с особенностями здоровья, физического и психического состояния. Духовно и физически здоровых людей в корректной форме принято называть «*temporarily capable*», т.е. «временно дееспособными» [7, с. 17].

Что касается слова «*cripple*» «инвалид, калека», то оно замещается словом «*handicapped*» «человек с физическими недостатками». Людей с особенностями слуха называют «*hearing impaired*» «человек, лишенный возможности слышать» вместо некорректного «*deaf*» «глухой» [2, с. 32]. Чтобы не проявлять пренебрежение к людям с особенностями зрения, вместо «*blind*» используют «*visually challenged*», обозначающее «человек, лишенный зрения» [6, с. 19].

Политически корректная лексика требует от переводчика умения не потерять в процессе перевода адекватность и смысл переводимого слова. Например, выражение «*chemically challenged person*». Данное выражение имеет значение «наркоман». При переводе для сохранения коннотации политически корректным переводом будет «человек, зависимый от психотропных веществ», или же «человек, страдающий от химической зависимости. Используя такие переводы, можно преуменьшить вину человека, столкнувшегося с такой ситуацией [1, с. 132].

Исходя из вышеописанных примеров и вариантов их перевода, можно сказать, что политически корректная лексика безусловно имеет свою специфику и в большинстве случаев вызывает серьезные трудности при переводе. Основная трудность – это сохранение адекватного смысла переводимого слова. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в процессе перевода с английского языка на русский язык необходимо помнить об особенностях данной лексики чтобы в процессе межкультурных взаимодействий не столкнуться с недопониманием.

## Литература

1 Пузаков, А. В. Перевод англоязычной политкорректной лексики на русский язык: основные способы и трудности / А. В. Пузаков, А. Ю. Слугина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 11-2(65). – С. 130–133.

2 Мисюк, Е. И. Политическая корректность при переводе общественно-политических текстов с английского языка на русский / Е. И. Мисюк // Перевод. Язык. Культура : материалы VI Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 15 апреля 2015 года / отв. ред. Е. В. Дворецкая. – Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2015. – С. 30–34.

3 Палажченко, М. Ю. О некоторых способах и особенностях перевода политкорректной лексики / М. Ю. Палажченко // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2010. – № 1. – С. 103–113.

4 Блинкова, Л. М. Особенности перевода политически корректной лексики на примере англоязычных СМИ / Л. М. Блинкова // Актуальные проблемы переводоведения и лингводидактики в контексте межкультурного взаимодействия: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Брянск, 17–19 сентября 2021 года. – Брянск: Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2021. – С. 82–88.

5 Кохнурова, Д. В. К вопросу о переводе политически-корректной лексики с английского языка на русский / Д. В. Кохнурова // Актуальные вопросы межкультурной коммуникации и лингводидактики : сборник научных статей по материалам XXX Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 26 апреля 2021 года / отв. редакторы Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2021. – С. 350–354.

6 Жуковская, А. С. Политическая корректность как явление в английском языке / А. С. Жуковская, А. Д. Фесак // Проспект свободный – 2021 : материалы Международной конференции молодых учёных, Красноярск, 19–24 апреля 2021 года. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2021. – С. 18–20.

7 Михеева, М. И. политическая корректность в английском языке / М. И. Михеева // Научный потенциал. – 2021. – № 4 (35). – С. 15–18.

**УДК 271.2(470)-9-726.2\*Митрофан«1201-1223»**

*И. Ю. Карпов*

### **ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МИТРОФАНА, АРХИЕПИСКОПА НОВГОРОДСКОГО И ПСКОВСКОГО**

*В данной статье рассматривается жизненный путь и деятельность Новгородского и Псковского архиепископа Митрофана. Автор приходит к выводу, что положение архиепископа в значительной степени зависело от поддержки со стороны княжеской власти и боярства Новгорода. Деятельность Митрофана на церковной кафедре являлась разноплановой и могла быть связана как с храмовым строительством, так и с решением различных внешних и внутренних вопросов.*

Сведений об архиепископе Митрофане, жившем в эпоху Древней Руси, сохранилось не так много. Дата и место его рождения точно не известны. Только Никоновская летопись сообщает, что Митрофан был игуменом одного из монастырей, вероятно, новгородского [1, с. 21]. На основании этого можно предположить, что и родился Митрофан в Новгороде.

На Новгородскую кафедру будущий архиепископ был возведён не сразу. Согласно Новгородской первой летописи, после смерти Новгородского епископа Гавриила 24 мая 1193 г. на Новгородскую кафедру претендовало сразу несколько человек. Среди претендентов был и Митрофан. Вполне вероятно, что на избирательном вече Митрофан мог

пользоваться широкой поддержкой влиятельного боярского клана. С одной стороны, на это указывают летописные сведения Новгородской первой летописи, в которых говорится, что «сии хотяху поставити Митрофана, а инии Мартуриа, а друзии Гричина; и бысть распря в них» [2, с. 21]. С другой стороны, кандидатура Митрофана могла быть выдвинута в связи с тем, что монастырь, выходцем из которого был будущий архиепископ, мог быть связан с какой-то влиятельной группировкой [3, с. 471]. Однако занять кафедру ему не удалось, т. к. на Софийскую кафедру тогда был избран другой кандидат – Мартирий [2, с. 21].

После смерти архиепископа Мартирия, которая неожиданно настигла его 24 августа 1199 г. по дороге во Владимир, куда направлялась приглашённая князем Всеволодом Юрьевичем новгородская делегация, на Новгородскую кафедру был избран Митрофан. Тут следует отметить, что во Владимире Митрофан, скорее всего, был избран только как один из кандидатов на кафедру, т. к. противники князя Всеволода Юрьевича в Новгороде также должны были выставить своих кандидатов, как это было в 1193 г. По мнению Б. А. Успенского, Митрофан «был ставленником князя владимирского Всеволода Юрьевича (Большое Гнездо)» [4, с. 294]. Т. Л. Вилкул также утверждает, что Митрофан был ставленником князя Всеволода Юрьевича [5, с. 268]. Такого же мнения придерживается историк А. С. Хорошев [6, с. 41–42]. Однако с этой точкой зрения нельзя согласиться. В полной мере можно согласиться с П. В. Лукиным, который считает, что «кандидатура Митрофана была определена совместно владимирским князем и посадником, но известную роль в его постановлении, судя по летописи, сыграл «весь Новгород», т. е. все горожане» [7, с. 132]. Действительно, по сообщению Новгородской первой летописи, кандидатура Митрофана была выдвинута только после проведённого князем Всеволодом Юрьевичем совещания с новгородцами и посадником [2, с. 25]. Следует отметить, что посадником в то время был Мирошка Нездинич, который являлся представителем боярского клана Людина конца [3, с. 471]. Вполне возможно, что кандидатуру Митрофана князю Всеволоду Юрьевичу мог предложить именно он. Если придерживаться этой версии, то получается, что в 1193 г. кандидатуру Митрофана поддерживали именно представители боярского клана Людина конца. Далее летописец сообщает, что «въведе в епискупию Митрофана, мужа Богомъ избрана; и всь Новѣгород шьдше с чьстью посадиша и, донеле же будет от митрополита позвание, и тьгда поидеши на поставление» [2, с. 25].

Вполне возможно, что именно поддержка со стороны вышеупомянутого боярского клана сыграла основную роль в победе кандидатуры Митрофана. Говоря о дате избрания будущего архиепископа в Новгороде, следует полагать, что произошло это в конце 1199 или в начале 1200 г. Уже 3 июля 1201 г. Митрофан был хиротонисан во епископа Новгородского с возведением в сан архиепископа. Вполне вероятно, что хиротонию мог возглавлять митрополит Никифор II. Однако то обстоятельство, что Митрофан был хиротонисан только 3 июля 1201 г., позволяет полагать, что Никифор II к тому времени уже скончался, а новый митрополит из Константинополя ещё не прибыл.

Началом широкой деятельности Митрофана в Новгороде можно считать 1202 г., когда архиепископом была освящена церковь во имя святого пророка Илии на Холме в Славенском конце [2, с. 26]. Митрофаном также была поставлена каменная палата на Владычном дворе, которая в 1211 г. была перестроена архиепископом Антонием в церковь во имя святого пророка Антония [2, с. 31]. Митрофан также возглавлял крестный ход новгородцев 20 марта 1205 г., когда в город прибыл новый князь Всеволодович [8, с. 104]. Нахождение Митрофана на кафедре можно также охарактеризовать масштабным церковным строительством. Например, в 1206 г. Твердиславом Михалковичем, сыном посадника Михалки Степанича, в Аркажском монастыре была построена надвратная каменная церковь во имя святого пророка Симеона Столпника [2, с. 29]. В 1207 г. на Любяной улице была поставлена церковь во имя святого Луки [2, с. 30]. В том же году была поставлена церковь во имя святого Пантелеимона, а 30 августа того же года на средства «заморских» торговцев на Торгу была возведена церковь во имя святой Параскевы Пятницы [2, с. 30].

Последующие годы нахождения Митрофана на кафедре можно охарактеризовать нарастанием политического противостояния в Новгороде. В 1205 г. посадником стал Дмитрий Мирошкинич, сын Мирошки Нездинича, которой поддерживал боярский клан Людина конца [3, с. 472]. Мы уже отмечали, что представители именно этого боярского клана всячески поддерживали архиепископа Митрофана. Вскоре, 17 марта 1208 г. по приказу Бориса Мирошкинича, брата Дмитрия Мирошкинича, без особой на то причины был убит представитель Неревского конца Олекса Сбыславич [3, с. 472]. Впоследствии против Мирошкиничей в Новгороде было поднято крупное восстание, вызванное введением новых податей с населения. Восстание окончилось тем, что дворы Мирошкиничей были сожжены, а их имущество конфисковано и разделено между новгородцами [2, с. 30]. Следует полагать, что Митрофан занял нейтральную позицию в конфликте, т. к. источники не сообщают о каких-либо попытках архиепископа вмешаться в ход восстания. Единственное, на что повлиял Митрофан, это на место погребения Дмитрия Мирошкинича. Новгородская первая летопись, сообщает, что тело скончавшегося «Новгородьци хотяху с моста сврещи» [2, с. 30]. По итогу местом погребения бывшего посадника стал Юрьев монастырь, где покоился его отец [2, с. 30]. В том же году должность посадника занял уже упоминаемый нами Твердислав Михалкович. Следует отметить, что он был представителем боярства Прусской улицы, которое нередко выступало в качестве союзника Людина конца [3, с. 472]. Святослав Всеволодович снова стал князем, однако его княжение было недолгим, т. к. вскоре его сменил князь Мстислав Мстиславич [2, с. 30–31].

Потеря политической поддержки со стороны княжеской власти и боярства привела к тому, что 22 января 1210, или 1211 г. новгородцы и князь Мстислав Мстиславич изгнали Митрофана с кафедры в Торопец, а на его место возвели архиепископа Антония. Следует отметить, что Митрофану даже не дали «правиться», т. е. оправдаться [2, с. 31]. Скорее всего, архиепископу были предъявлены обвинения канонического характера, которые и позволили изгнать его с кафедры. Также следует отметить, что в перечне Новгородских архиепископов Комиссионного списка Новгородской первой летописи говорится о том, что Митрофан «заточен бысть в Торопец» [9, с. 473]. По мнению С. М. Соловьёва, причиной изгнания Митрофана стала его приязнь к князю Всеволоду Юрьевичу, в которой архиепископ и был заподозрен [10, с. 604]. Историк М. В. Печников считает, что «репутация архиепископа как сторонника просуздальской ориентации Новгорода не могла устраивать князя Мстислава Мстиславича, пользовавшегося большой популярностью среди новгородцев» [3, с. 473].

Вне Новгорода Митрофан провёл более пяти лет. Только летом 1217 или 1218 г. архиепископ вернулся в Новгород. Скорее всего, возвращение Митрофана было связано с уходом из города князя Мстислава Мстиславича [2, с. 36]. Следует полагать, что новгородцы не приняли вернувшегося архиепископа, в связи с чем последнему пришлось разместиться в пригородном Благовещенском монастыре на озере Мячино. Следует отметить, что Митрофан мог быть связан с этим монастырём ещё до своего постановления, т. к. этот монастырь находился на окраине Людина конца, представители которого всячески поддерживали Митрофана [3, с. 473].

После того, как в 1218 или 1219 г. князь Мстислав Мстиславич окончательно покинул Новгород и отправился отвоевывать Галич, а архиепископ Антоний в это время пребывал в Торжке, новгородцы решили вернуть Митрофана на кафедру, «а к Антонию послаша: поиди где ти любо» [2, с. 37]. Однако Антоний, явно недовольный своим положением, решил разместиться в пригородном Нередицком Спасо-Преображенском монастыре, который находился недалеко от княжеской резиденции на Городище. Вскоре новгородцы вместе с князем Всеволодом Мстиславичем послали обоих архиепископов в Киев на суд к митрополиту Матфею, чтобы тот определил, кто из них должен занять Новгородскую кафедру. Следует отметить, что церковные правила строго запрещают нахождение двух епископов на одной кафедре [11, с. 74–76]. Ситуация решилась довольно благополучно: митрополит

назначил Митрофана архиепископом Новгорода, а Антония возвёл на Перемышльскую кафедру. Новгородская первая летопись сообщает, что уже 17 марта 1219 г. «приде архиепископ Митрофан, опривься Богом и Святою Софиєю, в Новгород», т. е. оправданным от предьявленных ему в 1210 или 1211 г. обвинений [2, с. 38].

О возобновлённой деятельности Митрофана в Новгороде сохранилось мало сведений. Известно, что в 1219 г. архиепископ поспособствовал устранению угрозы вооружённого столкновения между новгородскими концами. Сама угроза столкновения была вызвана попыткой князя Всеволода Мстиславича устранить посадника Твердислава Михалковича [2, с. 38]. Последнее деяние Митрофана относится к 1221 г., когда архиепископ принял участие в новгородском посольстве во Владимир к князю Юрию Всеволодовичу. Посольство прибыло с просьбой дать Новгороду на княжение Всеволода Юрьевича, сына князя Юрия Всеволодовича. Согласно Новгородской первой летописи, посольство добилось своего, «владыка и вси мужи одарени без числа; и ради быша Новгородьци, и бысть мир» [2, с. 38].

Скончался Митрофан 3 июля 1223 г. и «положен бысть в святеи Софии в притворе» [2, с. 39]. Вполне возможно, что Митрофан был погребён под Мартириевской папертью [12, с. 85].

Подводя итоги, можно сказать, что Митрофан во многом проявил себя как видный церковный деятель. Положение архиепископа во многом зависело от поддержки со стороны княжеской власти и боярства. Именно эта зависимость и привела архиепископа к изгнанию с кафедры 22 января 1210 или 1211 г. Деятельность Митрофана на Новгородской кафедре была разноплановой и могла быть связана как с масштабным церковным строительством, так и с решением внутренних конфликтов и важных внешнеполитических вопросов.

## Литература

1 Полное собрание русских летописей : в 46 т. – Санкт-Петербург : Типография Министерства внутренних дел, 1885. – Т. 10 : Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью. – 244 с.

2 Полное собрание русских летописей : в 46 т. – Санкт-Петербург : Типография Эдуарда Праца, 1841. – Т. 3 : Новгородские летописи. – 320 с.

3 Печников, М. В. Митрофан / М. В. Печников // Православная энциклопедия : в 71 т. – Москва : Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2017. – Т. 45 : Мерри дель Валь – Михаил Парехели. – С. 471–474.

4 Успенский, Б. А. Царь и патриарх : харизма власти в России (Византийская модель и её русское переосмысление) / Б. А. Успенский. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1998. – 680 с.

5 Вилкул, Т. Л. Люди и князь в древнерусских летописях середины XI–XIII вв. / Т. Л. Вилкул. – Москва : Квадрига, 2009. – 408 с.

6 Хорошев, А. С. Церковь в социально-политической системе Новгородской феодальной республики / А. С. Хорошев. – Москва : Издательство Московского университета, 1980 – 224 с.

7 Лукин, П. В. Вече : социальный состав / П. В. Лукин // А. А. Горский, В. А. Кучкин, П. В. Лукин, П. С. Стефанович. Древняя Русь : очерки политического и социального строя. – Москва : «Индрик», 2008. – 480 с.

8 Полное собрание русских летописей : в 46 т. – Москва ; Ленинград : Издательство АН СССР, 1949. – Т. 25 : Московский летописный свод конца XV века. – 464 с.

9 Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов / Институт истории АН СССР ; отв. ред. М. Н. Тихомиров ; под ред. и с предисл. А. Н. Насонова. – Москва ; Ленинград : Издательство АН СССР, 1950. – 561 с.

10 Соловьев, С. М. История России с древнейших времен : в 15 кн. / С. М. Соловьев ; отв. ред. Л. В. Черепнин. – Москва : Издательство социально-экономической литературы, 1959. – Кн. 1. – 812 с.

11 Правила Православной Церкви с толкованиями Никодима, епископа Далматинско-Истрийского : в 2 т. – Санкт-Петербург : Издание Санкт-Петербургской Духовной Академии, 1911. – Т. 1. – 640 с.

12 Янин, В. Л. Некрополь Новгородского Софийского собора / В. Л. Янин. – Москва : Наука, 1988. – 240 с.

УДК 94:316.7:316.334.56(476.2)«1941»

*О. Е. Кацнур*

### **КУЛЬТУРНАЯ ЖИЗНЬ И ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА В ГОРОДАХ ГОМЕЛЬЩИНЫ НАКАНУНЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

*Статья посвящена характеристике культурной жизни и организации досуга в городах Гомельской области накануне Великой Отечественной войны. Рассмотрена деятельность культурно-просветительских учреждений в городах, которая способствовала распространению новых знаний, культурных традиций, а также досугу жителей. Автором определен уровень развития городской культуры в городах довоенной Гомельщины и обозначены потери, которые впоследствии понесла культурная сфера.*

В исторических исследованиях довольно глубоко проанализировано развитие Беларуси в послевоенное десятилетие, вместе с тем довоенные годы гораздо реже выбирались в качестве хронологических рамок для изучения культуры и социальной сферы. Также актуально обращение к вопросу о достижениях горожан в довоенный период, об утратах культурных ценностей в годы Великой Отечественной войны. Важной является характеристика форм проведения свободного времени жителями как отражение советской культуры.

Цель исследования – историческая характеристика социально-культурной жизни в городах Гомельской области в довоенный период (1936–1941 гг.). Новизна исследования заключается в привлечении материалов архивных документов из Государственного архива Гомельской области для раскрытия темы. Рассмотрены культурно-просветительские учреждения в городах, входивших в состав Гомельской области по постановлению Президиума ЦИК БССР от 20 февраля 1938 г.

За годы предвоенных пятилеток на Гомельщине была создана широкая сеть политпросветучреждений [1, с. 91]. В 1940 г. действовали 862 массовые библиотеки, почти в 16 раз больше, чем в 1927 г., 270 клубных учреждений, в 6,3 раза больше, чем в начале первой пятилетки, 153 киноустановки вместо 10, действовавших в 1927 г., 4 театра и 4 музея.

Большого развития достигли печать и искусство. В 1938 г. только разовый тираж газет, издаваемых на белорусском языке на территории Гомельщины, составил 133 тыс. экземпляров [1, с. 92]. В 1940 г. в Гомеле издавались газеты «Железнодорожник Белоруссии», «Белорусский фарватер», «Гомельская правда», «Сталинское знамя» и 12 многотиражек на промышленных предприятиях с разовым тиражом в 47 тыс. экземпляров. С 20 мая 1931 г. в Ветке издавалась районная газета, которая выходила под названиями «Сталинская праўда», «Пад Ленінскім сцягам», «Перамога Кастрычніка» и «Голас Веткаўшчыны» («Голос Ветковщины»). С 10 июня 1938 г. в Речице начала выходить газета «Заря коммуны», орган Речицкого РК КП(б)Б и райисполкома.

Широкий размах получила художественная самодеятельность. Всеобщую известность получил танцевальный коллектив Гомельского железнодорожного клуба имени В. И. Ленина и хор Озерщинской избы-читальни под руководством колхозницы Т. К. Лопатиной [1, с. 92].

В 1940 г. на Гомельщине действовали 862 массовые библиотеки. В Гомеле в 16 массовых библиотеках города насчитывалось 166 964 книги и журнала.

В Речице библиотечное дело зародилось в 1919 г., когда путём слияния нескольких частных библиотек образовалась Речицкая уездно-городская центральная библиотека, которая как центральная по отношению к уезду, кроме того, обслуживала городское население путем личных и коллективных абонементов и передвижек [2]. Далее библиотека из уездно-городской преобразуется в районно-городскую.

Изучение архивных материалов не даёт точных сведений об открытии Жлобинской центральной районной библиотеки имени Н. К. Крупской. Из воспоминаний жлобинского краеведа Бориса Гельфонда следует, что в 1930-х годах районная библиотека находилась в бывшем доме райсовета (в настоящее время ул. Петровского, напротив гостиницы «Юбилейная») [3]. 3 июля 1941 г. немецко-фашистские захватчики захватили город Жлобин. За время оккупации помещение и книжный фонд библиотеки были сожжены.

Свой официальный отсчёт история Добрушской районной библиотеки начала 14 сентября 1919 г. Об этом свидетельствуют документы фонда Гомельского уездного отдела Народного образования [4]. Это также подтверждает анкета её создателя и первого библиотекаря Елисея Григорьевича Рыдкого. С 1935 по 1941 год библиотека располагалась в школе недалеко от бумажной фабрики. Книжный фонд насчитывал 9 тыс. экземпляров. Читателей было около 300 человек, работали 2 библиотекаря. Во время войны помещение библиотеки и часть фонда были сожжены. По данным экономико-статистического справочника «Гомельская область. г. Гомель, 1940 г.» в Добруше на 1 октября 1939 г. было 3 библиотеки, а их книжный фонд насчитывал 24 904 экземпляра.

История Рогачёвской библиотеки берёт свое начало в 1908 г., когда местный владелец аптекарского магазина Я. Б. Вольфсон подарил городу свой частный книжный фонд в количестве свыше 1000 экземпляров [5]. До 1916 г. в Рогачёве действовало три библиотеки, а в 1919 г. все библиотеки были собраны в единую районную библиотеку, для которой был предоставлен отдельный дом по улице Луначарского (сейчас – угол улицы Урицкого). Этот дом библиотека занимала до Великой Отечественной войны. Ко времени эвакуации из города, в конце июня 1941 г., Рогачёвская райбиблиотека насчитывала свыше 30 000 книг (без брошюр) и свыше 900 читателей. Однако сохранить книги не удалось – они были сожжены оккупантами.

В начале второй пятилетки в городе Гомеле открылся филиал Государственной библиотеки БССР им. В. И. Ленина [6]. В 1938 г. он был реорганизован в Гомельскую областную библиотеку. Годом основания библиотеки считается 1928 год. В 1934 г. решением народного комиссариата просвещения БССР библиотеке были переданы 20 тысяч книг из коллекции князей Паскевичей – редчайшие издания XVI–XVII вв. по искусству, истории и другим отраслям знаний, прижизненные издания деятелей российской и мировой культуры. Они и стали основой фонда областной библиотеки. Большой урон был нанесён Гомельской областной библиотеке в годы Великой Отечественной войны. В августе 1941 г. наиболее ценная часть фонда была вывезена в РСФСР и хранились там до июля 1945 г. Другая часть книг областной библиотеки была размещена сотрудниками в одной из гомельских школ и не подверглась разграблению в военное лихолетье.

В Гомеле стремительно развивалась театральная сфера. В 1932–1937 гг. Гомель был базой Белорусского третьего государственного театра. В 1938 г. в городе начал свою деятельность Государственный театр кукол БССР.

В 1939 г. в Гомеле был создан областной русский драматический театр на базе выпускников курса Государственного института театрального искусства имени А. Луначарского,

возглавляемого Леонидом Леонидовым, народным артистом СССР, профессором, академиком [7]. Константин Маслов, Владимир Соколов, Родион Ащепков, Владимир Глазун, Павел Голышев, Игорь Руковицин, Пётр Чернов, Нина Романова, Наталья Панова, Вера Илесова, Анастасия Смирнова, Иван Киреев, Борис Кукес, Ляля Сахарова, Михаил Перстин, Алексей Маляровский, Нина Куделина, Евгений Полосин, Зоя Овчарова, Павел Бахтин, Любовь Свешникова, Асафьев – все они впоследствии актеры Гомельского театра. Только этой группе студентов было суждено стать единственным выпуском, который Леонид Миронович Леонидов полностью – от начала до конца – вырастил и воспитал за всю жизнь. В институте курс так и назвали – «студия Леонидова».

Открытие Гомельского театра состоялось 20 декабря 1939 г. в здании деревянного цирка, который находился на улице Комсомольской. Премьерный спектакль «Ревизор» по пьесе Н. В. Гоголя был встречен публикой с восторгом. Репертуар театра включал русскую классику и пьесы молодых советских драматургов. На свои первые гастроли летом 1940 г. театр выехал в Западную Беларусь. В это время правительство республики приняло решение о строительстве в Гомеле нового театрального здания, которое должно было принять первых зрителей в 1943 г. Но осуществиться планам помешала война. Известие о начале войны застало театр на гастролях в Бобруйске. Труппа возвратилась в Гомель, некоторые актёры сразу же ушли на фронт, а директор театра Степан Щуцкий стал комиссаром Гомельского полка народного ополчения. В Гомеле была создана эстрадно-театральная бригада для художественного обслуживания частей действующей Красной Армии.

Гомельский государственный цирк – старейшее и любимое развлекательное заведение Гомеля [8, с. 98]. Первый деревянный цирк появился в городе ещё в 1890-е гг. Он был построен на Конной площади (на месте нынешнего Центрального рынка) предпринимателем Слободовым. Здание не отличалось комфортом, но заведение было у горожан весьма популярно, в 1917 г. оно сгорело. Зал цирка использовался также для спектаклей и концертов. В 1926 г. на ул. Комсомольской (ныне пр. Ленина, в районе дома № 12) открыт новый цирк (на 2 тысячи человек), в нём выступали цирковые труппы из РСФСР. Фасад деревянного здания с балконом-раусом (с него зазывали на представление публику) был резным. Цирк не отапливался, зрители сидели в зале в верхней одежде (гардеробов не было), в антракте выходили в узкий круговой коридор, звучно именовавшийся «променуар». В 1932 г. здание цирка передано Белорусскому третьему государственному театру (БГТ-3), в 1939 г. в нём открылся русский областной драматический театр. В самом начале войны в 1941 г. это здание сгорело.

В 1930 г. на Привокзальной площади по проекту архитектора Кирилова построено новое здание Гомельского железнодорожного клуба имени В. И. Ленина, в котором размещались театрально-концертный зал, клубная часть и киноконцертный зал [8, с. 100]. Наряду с новыми типами жилых домов, такие дворцы были призваны обобществлять уклад жизни людей. Залов было два: на 903 и 200 человек; кроме того, двухэтажный кинозал, библиотека и многое другое. Имелся хор из 170-ти человек, которым управляли К. Корнилов и Григорий Пукст. Народный артист БССР Александр Рыбальченко организовал во дворце первый в Беларуси ансамбль песни и пляски. Всего работало 39 различных кружков, действовали «народные университеты». На несколько десятилетий дворец превратился в самый крупный общественный центр города. В годы Великой Отечественной войны здание железнодорожного клуба было частично разрушено.

Накануне Второй мировой войны в Гомеле, по статистическим данным, функционировали 5 кинотеатров с общей численностью 3100 мест [8, с. 101]. В период военных действий все кинотеатры города были разрушены, а их техническая база уничтожена. Самым старым кинотеатром Гомеля является кинотеатр имени Калинина. Здание кинотеатра имени Калинина является сохранившейся частью комплекса зданий гостиницы «Савой». Проект гостиницы «Савой» был разработан Станиславом Даниловичем Шабуневским в 1910 г., заказчиком выступили братья Шановичи. Здание запроектировано как

крупный архитектурный комплекс многофункционального назначения, в котором одновременно совмещались помещения культурно-бытового обслуживания (гостиница, рестораны, парикмахерская) и культурно-просветительного характера (театрально-концертный зал, библиотека с читальным залом, кинематограф).

Таким образом, организация досуга горожан в предвоенный период была на высоком уровне. Кроме открытия театров, цирка, кинотеатров большую роль играли клубы, которые занимались заполнением свободного времени рабочих фабрик и заводов. Учреждения и предприятия вели большую культурно-просветительскую работу: проводили экскурсии по историческим местам, образцовым фабрикам и другим передовым учреждениям, организовывали встречи-лекции с учёными и известными людьми, коллективные походы в театры и кино и многое другое.

### Литература

1 Григорьев, В. Белорусская ССР Гомельская область / В. Григорьев. – Минск : Беларусь, 1968. – 211 с.

2 История [Электронный ресурс] / ГУК «Речицкая районная сеть библиотек». – Режим доступа: <http://rechitsalib.by/article/istoriya>. – Дата доступа: 18.02.2024.

3 История из мгновений [Электронный ресурс] / ГУК «Жлобинская центральная районная библиотека имени Н. К. Крупской». – Режим доступа: <https://krupskoy.gomel.by/page-6.html>. – Дата доступа: 18.02.2024.

4 Наша история [Электронный ресурс] / ГУК «Добрушская центральная районная библиотека». – Режим доступа: <http://dobrushlib.by/istoriya/>. – Дата доступа: 18.02.2024.

5 История библиотеки [Электронный ресурс] / ГУК «Рогачевская центральная районная библиотека имени Владимира Короткевича». – Режим доступа: [https://roglibRARY.by/?page\\_id=28](https://roglibRARY.by/?page_id=28). – Дата доступа: 18.02.2024.

6 Памяць : гісторыка-дакументальная хроніка Гомеля : у 2 кн. – Кн. 1 / укл. П. П. Рабянок. – Мінск : БЕЛТА, 1998. – 608 с.

7 Государственный архив Гомельской области (ГАГО). – Ф. 667. – Оп. 2. – Д. 17.

8 Хоревская, А. Гомель. Историко-экономический очерк / А. Хоревская. – Минск : Наука и техника, 1972. – 232 с.

УДК 930:94:327.5(366:376)«383-388»:929\*Магн Максим

*Е. С. Клеймёнова*

### **МАГН МАКСИМ: ОБРАЗ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И БРИТАНСКОЙ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ**

*В статье представлен анализ образа римского военачальника Магна Максима. В средневековой Британии начатый им мятеж считался причиной утраты римлянами контроля над северной епархией. Автор доказывает, что негативный образ узурпатора был создан Гильдой Премудрым по политическим мотивам. Однако на современном этапе мятеж Максима не связывают с утратой Римской империей Британии, а рассматривают лишь как очередную попытку узурпации власти в Империи.*

В британской историографии долгое время кризис римской Британии отождествлялся с узурпацией власти военачальником Магном Максимом. Впервые данное объяснение было выдвинуто в труде монаха Гильды Премудрого «О гибели Британии». Время написания данного сочинения остаётся предметом дискуссий, но наиболее вероятные

датировки колеблются в пределах первой половины V в. При этом, как отмечает российский историк Н. Ю. Чехонадская, описание мятежа Магна Максима имеет у Гильды подчеркнуто отрицательный характер, что не было свойственно ни античным трудам, ни валлийским и галльским источникам того времени [1, с. 9].

Данное событие следующим образом представлено в труде «О гибели Британии»: «Пока росли чащи тиранов и почти что уже проросли в огромный лес, остров, сохранивший имя римское, но не кровь и закон, послал в Галлию Максима “впереди толпы многолюдной” <...> Он, присоединив сначала хитростью, нежели добродетелью, к своему преступному царству некоторые пограничные районы против римского закона сетями клятвопреступления и лжи, и поставив одно крыло в Испании, другое в Италии, был охвачен такой маниакальной ненавистью к своим господам, что двух законных императоров лишил – одного Рима, а другого – и его благочестивейшей жизни...» [1, с. 112–113].

Как видно из приведённого выше отрывка, Гильда не сообщает нам ни о подробностях мятежа, ни о причинах, его побудивших. При этом, как полагает автор, уход молодых воинов, последовавших за узурпатором, обусловил незащищённость островов против нападений пиктов и скоттов. Несмотря на некоторую дискуссионность представленной информации, стоит отметить, что, судя по последним археологическим находкам, массовый вывод войск из Британии действительно был осуществлён приблизительно в данный период времени.

В 2007 г. в г. Струмица (Республика Македония) была найдена надгробная латинская надпись, которая упоминает войсковое подразделение *Britones seniores*. Данная эпитафия датируется IV в., а одноимённое подразделение имеет своё отражение в «*Notitia Dignitatum*». Согласно ему, *Britones seniores* в начале V в. был расквартирован в префектуре Восточная Иллирия, диоцез Македония. Слово «*Britones*» подразумевает бриттов, т. е. коренное население римской Британии. Как полагает российский историк Е. А. Мехамадиев, наиболее близким по времени событием, затронувшим северную епархию, был мятеж Магна Максима [2, с. 498–499].

Историк также считает важным изучить происхождение участников мятежа. В поисках ответов автор обращается к валлийским летописям. Согласно Харлейской генеалогии, составленной в конце IX в., многие знатные семьи Уэльса стремились вывести своё происхождение от римских императоров. При этом среди основателей подобных родословных встречается *Maxim Gulecis* или *Maxim Wledig*, что с кельтского языка на латынь можно перевести как *Magnus Maxim* («Великий Максим») [2, с. 499].

Британский историк Филипп Рэнс выдвинул собственное объяснение упоминания Максима в валлийской традиции. Он отметил, что Харлейская генеалогия представляет собой родословную ирландских семей, которые в 360-е гг. были вынуждены мигрировать на территорию Британии. Исследователь также указывает, что слова *Triphun* / *Tryffin* и *Protector*, встречающиеся в генеалогической таблице, на самом деле обозначали римские военные титулы трибуна и протектора. Исходя из того, что *Triphun* / *Tryffin* долгое время рассматривался как родоначальник королевской династии Дифед, историк делает вывод о присвоении в конце IV в. ирландским племенам статуса римских федератов [3, р. 259–260].

Филипп Рэнс также не поддерживает версию, что первоначально основу армии Максима составляли бритты. Исследователь отмечает, что римские гарнизоны Британии в IV в. были относительно невелики, так как в основном их обязанность сводилась к защите границ епархии, и в случае сильной угрозы происходила передислокация подразделений из соседней Галлии. Рэнс считает сомнительной версию о переброске британских частей против более опытной и организованной армии законного императора Грациана. Единственным возможным вариантом создания эффективной полевой армии историк считает привлечение на службу узурпатором враждебных по отношению к официальной римской власти варварских племён [3, р. 264–265].

Тем не менее, вполне вероятно, что подобный процесс всё же мог происходить и среди бриттов. С частью племён Магна Максим заключил союзные договоры с целью обезопасить побережье Британии от саксов, а другая часть вошла в состав его армии в качестве обособленных этнических подразделений с наименованием «Britones». В последующем они переместились вместе с узурпатором на территорию Галлии и участвовали в походе на Рим. После того, как император Восточной Римской империи Феодосий I в 388 г. разгромил войско Максима в битве при Аквилее, он присоединил к своей армии многие его элитные войсковые подразделения. Как сообщает византийский историк Зосим, после победы Феодосий I отправился в Фессалоники, «включив армию Максима в состав своих сил» [4, с. 194]. В период поздней Римской империи данный город был столицей диоцеза Македония и префектуры Восточный Иллирик. Тем самым находит объяснение найденная во время раскопок на территории уже современной Македонии надгробная латинская надпись «Britones» [2, с. 498–500].

Стоит отметить, что наиболее подробная информация о мятеже Магна Максима присутствует в античных источниках. На момент мятежа Римская империя управлялась четырьмя императорами. На Западе правили Грациан и его малолетний брат Валентиниан II, а на Востоке – Феодосий I с сыном Аркадием. Как сообщает Зосим, «Максим был раздражён тем, что Феодосия посчитали достойным верховной власти, в то время как ему её не досталось, что заставило его возбуждать в войсках ненависть к императору...» [4, с. 185]. Как итог, в августе 383 г. на территории Британии произошёл мятеж, в процессе которого Максим был провозглашён войсками новым Августом.

Иной точки зрения относительно личности Магна Максима придерживаются Сульпиций Север и Павел Орозий. Последний следующим образом описывает британского узурпатора: «Максим, муж деятельный, честный и достойный, в принципе, звания Августа, – если бы не добился его, нарушив клятву присяги, тираническим путём, – чуть ли не вопреки его желанию солдатами провозглашённый в Британии императором...» [5, с. 489]. Вполне вероятно, что возможные уговоры Максима взять на себя верховную власть были не более чем обычным ритуалом, сопровождающим практически каждую попытку узурпации власти в Империи. Тем не менее, Сульпиций Север также считает приход к власти Магна Максима закономерным: «И вот, Максим утвердился в захваченной не по своему желанию власти, – ибо по воле Божьей возложил он на себя через воинов своих обязанность оружием защищать государство...» [6, с. 109]. Положительная оценка узурпатора вызывает тем большее удивление, учитывая, что после смерти его имя было предано «*damnatio memoriae*» (с лат. «проклятие памяти»). Данный вид наказания заключался в том, что любые материальные свидетельства о существовании человека – статуи, настенные и надгробные надписи, упоминания в законах и летописях – подлежали уничтожению, чтобы стереть память об умершем.

После убийства Грациана Максим распространил свою власть на Испанию и Галлию, а также основал собственную столицу в Тревирах (совр. Трир). Его власть получила признание со стороны Валентиниана II и Феодосия I. Неизвестный автор «Галльской хроники 452 г.» достаточно положительно оценивал данный период и считал Максима последним императором, проявившим интерес к делам галльских провинций [2, с. 501].

Тем не менее, в 387 г. Максим стал предъявлять права на земли Валентиниана II. Император, испугавшись внезапного наступления, сел на корабль и вместе с матерью Юстиной и сестрой Галлой отправился в Восточную империю. Британский историк Эдвард Гиббон отмечал благородство Феодосия I, взявшего под опеку семью убитого Грациана, и ставил его в пример «слабодушному и алчному» Максиму [7].

Начатая восточным императором кампания против Магна Максима длилась всего два месяца. Как полагал Гиббон, взяв в плен узурпатора, император даже испытывал некоторое чувство сострадания к поверженному сопернику, но из-за совершённых им преступлений был вынужден отдать приказ о казни. Тем не менее, правитель пощадил его

мать и дочерей, что наряду с сообщением панегириста Паката Дрепаниа о том, что Максим «хвастался родством и благорасположением» Феодосия I, даёт исследователям возможность предположить о наличии близких уз между императором и узурпатором [7].

В заключение стоит упомянуть исследование английского историка Джеймса Джеррарда, в котором утверждается, что раннесредневековые хроники и генеалогии были созданы намного позже описанных ими событий и в большей мере являются памятниками народной традиции. Проанализировав труд Гильды Премудрого, Джеррард пришёл к выводу, что создан он был в большей степени под влиянием политической конъюнктуры. Так как письменные источники, в его представлении, не являются достаточно авторитетными, то своё исследование он строит преимущественно на данных нумизматики. Джеррард обратил внимание на то, что процесс узурпации власти в Римской империи проходил по определённым правилам. Одним из обязательных элементов была выплата денег войскам, поддержавшим кандидата. Сумма пожертвования рядовому воину обычно составляла 5 золотых монет и 1 фунт серебра (около 454 г.). Принято считать, что в IV в. армия римской Британии насчитывала от 10 000 до 15 000 человек. Даже если не учитывать пограничные войска, которые продолжили нести службу на границе и выплаты, которым могли подождать, непосредственные силы легионов, призванные Максимом на борьбу с Грацианом, нуждались в оперативном поощрении. Таким образом, узурпатору требовалось иметь как минимум 420 фунтов золота (190,5 кг) и 6 000 фунтов серебра (2721,5 кг). При этом ещё большие суммы понадобились бы для привлечения на свою сторону легионов Галлии и Германии [8, р. 78–79].

Джеррард полагает, что большая часть нужных средств была получена через налоги, пожертвования и конфискации, взимаемые с местного населения. Помимо этого, Магн Максим также возобновил работу монетного двора на территории Лондона. Историк отмечает, что монеты, которые чеканились от его имени, являются достаточно распространённой находкой на территории римской Британии. Британский археолог Энн Робертсон выявила 48 позднеримских кладов на территории острова. Из них 19 насчитывают более ста монет, при этом в 12 кладах 10 и более процентов содержимого было представлено золотыми монетами чеканки Магна Максима. Как полагает Джеррард, благодаря этому в V в. британская элита могла сохранить у себя память о Максиме как о достаточно успешном правителе, щедро одаривавшем своих слуг. Основываясь на данном образе, она создала серию мифов и легенд, которыми впоследствии будут вдохновлены родословные королей Уэльса. Следовательно, можно прийти к выводу, что очернение образа Магна Максима – человека, которого элита того времени оценивала положительно, было своеобразным способом христианского монаха Гильды выразить своё осуждение власти современных для него правителей постримской Британии [8, р. 88].

Подводя итоги, можно отметить, что для средневековых британских трудов был характерен негативный образ Магна Максима, так как считалось, что организованная им кампания на континенте привела к захвату северной епархии варварами. Археологические исследования действительно доказывают факт масштабной переброски войск, произошедшей с территории островов в конце IV в. Тем не менее, несмотря на провал мятежа Максима, современные на тот момент античные и галльские источники, а также более поздние валлийские летописи в целом положительно оценивали период его правления. В ходе исследования было выявлено, что под влиянием политической конъюнктуры V в. монах Гильда Премудрый намеренно создал негативный образ узурпатора. Однако на современном этапе мятеж Максима не связывают с утратой Римской империей Британии, а рассматривают лишь как очередную попытку узурпации власти в Империи.

## Литература

1 Гильда Премудрый. О гибели Британии / Гильда Премудрый ; пер. Н. Ю. Чехонадская. – Санкт-Петербург : Алетей, 2003. – 463 с.

2 Мехмадиев, Е. А. Этнические перемещения в западных провинциях поздней Римской империи в IV в. : к вопросу об истории некоторых войсковых подразделений / Е. А. Мехмадиев // МАИАСП. – 2019. – № 11. – С. 491–504.

3 Rance, Ph. Attacotti, Déisi and Magnus Maximus : The Case for Irish Federates in Late Roman Britain / Ph. Rance // Britannia. – 2001. – V. 32. – P. 243–270.

4 Зосим. Новая история / Зосим ; пер. Н. Н. Болгова. – Белгород : Белгородский государственный университет, 2010. – 344 с.

5 Орозий, П. История против язычников / П. Орозий ; пер. В. М. Тюленева. – Санкт-Петербург : Издательство Олега Абышко, 2004. – 544 с.

6 Север, С. Сочинения / С. Север ; пер. А. И. Донченко. – Москва : РОССПЭН, 1999. – 319 с.

7 Гиббон, Э. История упадка и крушения Римской империи [Электронный ресурс] / Э. Гиббон. – Санкт-Петербург : Олма-Пресс, 2001. – Режим доступа : [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_002987676/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002987676/). – Дата доступа : 21.04.2024.

8 Gerrard, J. Le souvenir des tyrans dans la Bretagne du Ve siècle : Magnus Maximus et Constantin III / J. Gerrard // Les Grandes figures historiques dans les lettres et les arts. – 2019. – V. 8. – P. 62–88.

УДК 903.7(=16)«05»

*Е. С. Коновалова*

## **УСТРОЙСТВО И ФУНКЦИИ ДРЕВНЕСЛАВЯНСКИХ СВЯТИЛИЩ**

*Статья посвящена выявлению общих закономерностей в устройстве и функциях древнеславянских святилищ на примере археологических данных. Рассмотрены исследования, в которых описываются культовые памятники древних славян. В статье также приводится разделение святилищ по типам и их функциональной принадлежности. Отдельное место в работе занимает система языческого богослужения.*

Капище (святилище) – культовое место славян, где устанавливались идола для поклонения языческим богам и совершались магические действия [1]. В словаре «Живого Великорусского языка В. И. Даля» приводятся следующие значения данного слова – «идолище, языческий храм, жрище, поганище, кумирня» [2, с. 4]. Основным источником для изучения и реконструкции древнеславянских святилищ являются археологические данные. В историографии темы можно выделить ряд работ, написанных на основе анализа археологического материала и письменных источников (исследования Б. А. Тимощука, И. П. Русановой). Согласно их предположению, восточнославянские святилища представляли собой не только культовые, но и административные центры, которые содержались за счет низших слоев населения (крестьян) [3, с. 44; 4, с. 117–118]. Информация о культовых памятниках восточных славян содержится также в работе В. В. Седова [5]. Крупные археологические открытия, связанные с язычеством и относящиеся к эпохе викингов, были совершены на территории современной Польши (деревня Бодзя) и описаны Анджеем Буко [6].

Все культовые центры делятся на несколько типов: а) капища-площадки круглой формы с идолом в центре; б) городища-святилища, огражденные рвом и валом; в) деревянные сооружения с идолом внутри (храмы); г) городища с культовыми и защитными функциями (служили в качестве убежища); д) крупные культовые центры, совмещающие в себе все предыдущие типы святилищ [3, с. 22]. Особенностью древнеславянских святилищ является их довольно сложная планировка, большое многообразие культовых сооружений, а также разветвленная система валов и рвов [3, с. 17]. Основным материальным

источником для реконструкции устройства капищ являются открытые ранее святилища на Збруче (ныне Тернопольская область, Украина). По различным данным прослеживаются четкие закономерности в форме и конструкции культовых памятников, а также в особенностях жертвоприношений. Именно в Збручских памятниках прослеживается компиляция всех вышеприведенных элементов.

Характеризуя устройство восточнославянских капищ, следует отметить, что долгое считалось неоспоримым фактом наличие только открытых святилищ у восточных славян, как, например, в Перыни под Новгородом или около Ходосовичей на левом берегу р. Днепр. Оба памятника датируются концом I тысячелетия н. э. и имеют круглую планировку с присутствием следов от крупных столбов-идолов в центре [3, с. 197, 200]. Однако с конца 1950-х – начала 1960-х годов археологи стали все чаще предполагать наличие крытых храмов. Например, на славянских поселениях VII–VIII вв. на реке Тясмин (в бассейне среднего течения реки Днепр) были обнаружены остатки круглых сооружений без печей среди прямоугольных полуземлянок [7, с. 112]. Эти сооружения имели легкий каркасный тип стен, одно из них, возле села Пенькова, сохранило след от массивного столба в центре. Немного позже на Почепском поселении в бассейне р. Десна были обнаружены следы подобного круглого сооружения с центральной столбовой ямой, относящегося к зарубинецкой культуре. Историк Б. А. Рыбаков интерпретирует слово «храм» как «круговую постройку» [7, с. 112]. На Ревнянском могильнике около р. Прут были найдены остатки аналогичного строения – круглого с центральным столбом, которое датируется VIII–IX вв. [7, с. 112]. Размеры данных сооружений практически одинаковы, с диаметром 5–6 м. В ходе археологических раскопок около д. Зеленая Липа на Днестре были найдены остатки деревянного храма, которые датируются XI–XII вв. Храм имеет прямоугольную форму (5,3 x 4,2 м), а также двойные бревенчатые стены и ориентирован по сторонам света [3, с. 195]. Культовые памятники славян в основном располагаются за пределами поселений, на краю могильников. Чаще всего археологи открывают святилища на высокой горе, склоне либо среди болот. Славяне строили капища именно в тех местах, где был родник, стоял священный камень и т. п. [3, с. 24–25].

Капища делятся на два типа. Первый тип представляют общинные «природные» капища, примерно 5–15 м в диаметре. В центре располагалась насыпь и идол какого-либо бога, преимущественно из дерева. Однако есть подтверждение наличия и каменных изваяний. Идол устанавливался строго на восток. На границе круга находился ров с «карманами». За рвом иногда устанавливался частокол. Вход в круг находился только с одной стороны. Священный камень «Алатырь» располагался, как правило, перед капищем и имел плоскую поверхность, на которую помещали различные приношения: предположительно, на него лили жертвенное молоко, ставили чаши с медом и т. д. Перед камнем находился круг, созданный с помощью камней больших размеров, а внутри него располагался костер. Одной из характерных черт славянских капищ является расположение входа, костра, священного камня и идола на одной линии, а перед входом обязательно находилось открытое место (поляна) для сбора людей [8]. Как правило, на святилище располагался лишь один идол, однако в конце X в. появляются уже несколько изваяний, устанавливавшихся по кругу. Правомерно считать культовыми памятниками и курганы. Они, как правило, совмещали в себе площадки-капища и семейные святилища [3, с. 25].

Второй тип представляют святилища, выполнявшие одновременно и функцию административного центра. Подробное описание храма Святовита (славянское племя руян, Германия) составил датский хронист XII в. Саксон Грамматик [9, с. 464–465]. Согласно ему, в центре площадки находился деревянный идол. Он обладал телом, подобным человеческому, с четырьмя головами, две из которых смотрели вперед, остальные две – назад. Одна из голов была направлена вправо, а другая – влево. В руке идола находился украшенный цветными металлами ритон, который древние славяне наполняли вином. Таким образом производилось гадание на характер будущего урожая. Примечательно наличие

плаща, по длине доходившего до голеней истукана, изготовленного из разных сортов дерева. В научной литературе описана находившаяся рядом с идолом повозка для него и множество других атрибутов. Наиболее внушительным элементом является меч, украшенный резьбой и серебряной отделкой снаружи. Стены храма отличались тонкой расписной резьбой с различными изображениями. Вход был с одной стороны, а сам храм замыкался оградой, установленной в два ряда. Имеются письменные источники, сообщающие и об иных храмах. Так, семиглавый идол был установлен на юге в святилище бога Руевита (Германия). Подобные сооружения в верховьях реки Пене, где был расположен город лютичей, описаны в труде немецкого миссионера и епископа Оттона (1128 г.) [10, с. 306].

Одной из функций древнеславянских капищ является почитание богов, а также совершение особых подношений – треб, либо жертвоприношений. Об этом сообщают некоторые письменные источники. Еще в VI в. н. э. Маврикий писал об убийстве женщин при похоронах мужчин у славян. Подобный обряд упоминал в своих трудах VIII в. св. Бонифаций, а также арабские писатели конца I тыс. н. э. [3, с. 126]. Описание языческих ритуалов представлено в «Сказании о построении града Ярославля»: «Было селище, называемое Медвежий Угол, в нем же неселение люди языческой веры... Идолу кланяются, Волосу, называемому ими скотий бог. И этот бог находится в центре логовины, нарицаемой Волосовой. Этому почитаемому идолу и храм создан и волхв дан. Когда будет первый выпас скота на пастбище, волхв принесет ему в жертву корову и быка, а в обычное время своих и диких зверей сжигая» [11, с. 7]. Исходя из данного фрагмента, можно сделать вывод о существовании в Ярославле святилища Велеса либо же Волоса, в различных источниках называемого по-разному. Сооружение представляло собой храм с идолом бога скота в центре. Молитвы и ритуалы совершал волхв, который приносил в жертву быка и корову в период первого выпаса скота после зимы. Как уже отмечено выше, за благосостоянием святилища следили специально назначенные люди – волхвы, которые выполняли религиозные функции [12, с. 109]. Вероятно, что у древних славян в дохристианский период существовала схожая с христианским духовенством более позднего периода система финансирования служителей религиозного культа. В «Записках путешественника» Ибн Фадлана сообщается о жертвоприношениях славян, приезжавших в Булгар. В жертву они приносили хлеб, мясо, лук, молоко, а затем овец или крупный рогатый скот [13, с. 95].

Таким образом, святилища древних славян были составным элементом целой системы языческих молитв и ритуалов. Осуществлением религиозных действий занимались специализированные люди – волхвы. Городища-святилища могли представлять собой не только культовый центр, но и административный. Подтверждением тому являются археологические материалы [4, с. 111]. Сами святилища можно разделить на несколько типов. В центре святилища устанавливался идол определенного бога – главный элемент всех языческих центров славян дохристианского периода.

## Литература

1 Капище [Электронный ресурс] // Этимологический словарь Фасмера. – Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/к/капище>. – Дата доступа: 09.03.2024.

2 Даль, В. И. Толковый словарь живаго великорускаго языка Владимира Даля : в 4 т. / В. И. Даль. – Москва : Тип. М. О. Вольфа. – Т. 2. – 1881. – 817 с.

3 Русанова, И. П. Языческие святилища древних славян. / И. П. Русанова, Б. А. Тимошук. – Москва : Ладога-100, 2007. – 306 с.

4 Тимошук, Б. А. Языческое жречество Древней Руси (по материалам городищ-святилищ) / Б. А. Тимошук // Российская археология. – 1993. – № 4. – С. 110–122.

5 Седов, В. В. Древнерусское языческое святилище в Перыни / В. В. Седов // Краткие сообщения Института истории материальной культуры. – Б. м. : Изд-во Академии наук СССР, 1953. – С. 92–103.

6 Andrzej Buko, Dorota Cyngot. Bodzia: A Late Viking-age Elite Cemetery in Central Poland / Andrzej Buko, Dorota Cyngot // East Central and Eastern Europe in the Middle Ages, 450–1450. – Boston, Brill Academic, 2015. – 624 p.

7 Денисова, И. М. Образ древнеславянского храма в русском народном искусстве / И. М. Денисова // Этнографическое обозрение. – 1992. – № 5. – С. 103–124.

8 Языческие святилища древних славян [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/otechnik/religiovedenie/jazycheskie-svjatilishha-drevnih-slavjan/1#source>. – Дата доступа: 12.03.2024.

9 Holder, A. Saxonis Grammatici Gesta Danorum / A. Holder. – Strassburg : K. J. Trübner, 1886. – 810 s.

10 Назаренко, А. В. Древняя Русь и славяне / А. В. Назаренко // Древнейшие государства Восточной Европы. – Москва : Ин-т всеобщей истории: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2009. – 528 с.

11 Лебедев, А. Н. Храмы Власьевского прихода в Ярославле / А. Н. Лебедев. – Ярославль : Тип. губ. зем. управы, 1877. – 564 с.

12 Козлов, М. Н. Содержание древнерусских языческих святилищ: факты против мифов / М. Н. Козлов // Вестник Томского государственного университета, 2018. – № 51 – С. 108–112.

13 Гаркави, А. Я. Ибн Фадлан: записки путешественника / А. Я. Гаркави // Сказания мусульманских писателей о славянах и русских с половины VII до конца X в. – Санкт-Петербург, 1870. – С. 82–116.

**УДК 811.111'23:316.647.8=111**

*А. В. Короткая*

## **ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ В СОЗНАНИИ БРИТАНСКОЙ НАЦИИ**

*Статья посвящена актуальной в настоящее время проблеме национальных стереотипов. Рассмотрена специфика гетеростереотипов в сознании британской нации. Представлены примеры наиболее популярных суждений и стереотипов о других народах, которые отражают восприятие «чужой» культуры с точки зрения англичан. Выявлены механизмы репрезентации гетерообраза с позиции лингвистической имагологии в языковом сознании англичан.*

Одним из актуальных направлений в современной гуманитарной науке выступает имагология, которая изучает укоренившиеся стереотипные образы «других» этносов, стран, культур. Значимость темы исследования обусловлена расширением и интенсификацией международных контактов, характерных для нашего времени. Возможность и характер межкультурных взаимодействий зависит от ряда факторов, среди которых особую роль играют существующие в каждой культуре авто- и гетеростереотипы. При этом базовые гетеростереотипы формируются, как правило, еще до реального общения представителей разных культур и сохраняют свою действенность, даже если обнаруживается, что они не всегда отражают реальность, носят предвзятый характер. Поэтому анализ таких стереотипных представлений и факторов их формирования находится в настоящее время в числе приоритетных культурологических исследований.

Наиболее популярное понятие в имагологии – это стереотип. В сегодняшнем глобализированном мире у людей есть много возможностей получить сведения о других

культурах, людях и традициях. Однако на восприятие представителей других культур может влиять информация, далёкая от реальности. Многие исследователи полагают, что формированию стереотипов способствует перегруженность новой информацией, поступающей ежедневно. Поэтому приходится классифицировать информацию, чтобы сделать знания более простыми и легкими в обращении. Эта потребность категоризировать людей и факты может стать еще более интенсивной, когда мы находимся в быстро меняющейся межкультурной среде. Стереотипирование – это попытка упростить информацию, что в разной степени свойственно каждому индивиду. Таким образом, стереотип – это стандартизированные и упрощенные представления о группах, основанные на некоторых предварительных предположениях.

В. А. Хорев делает заключение, что стереотипы «унифицируют представления об этнических и общественных группах, институтах и явлениях культуры, личностях, событиях и т. д. и обладают исключительной силой убеждения и инерции благодаря удобству и легкости их восприятия и использования» [1, с. 8].

От общего понятия стереотипа мы переходим к связанному понятию этнического стереотипа. Этностереотип представляет собой упрощенный типичный образ представителей определенной нации, который имеет эмоциональную окраску и высокую стабильность: например, немцы – трудолюбивые и расчетливые [2]. В большинстве случаев представление о чужеземце, формирующееся через противопоставление «свои – чужие», не претендует на объективность и часто содержит как положительные, так и отрицательные оценки. Этностереотипы включают в себя как реальные знания о нации, так и эмоциональное отношение к ее представителям. Они могут быть предвзятыми и нелогичными.

Национальные стереотипы подразделяются на автостереотипы, которые относятся к собственной этнической группе, и гетеростереотипы, которые касаются других народов. Гетеростереотипы представляют собой мнения о характерных чертах других этнических групп с позиции своей культуры и могут быть как положительными, так и отрицательными в зависимости от опыта взаимодействия представителей отдельных культур [3]. Как правило, гетеростереотипы передают представление о наиболее выразительных чертах других народов.

У британцев много проблем в отношениях с другими народами из-за их былого исторического господства и колониального прошлого. Отмечается, что это не высокомерие, а неуверенность. Отдельные представители британской нации часто испытывают страх и непонимание, когда сталкиваются с незнакомыми ситуациями, обусловленными культурными различиями.

Комплексная модель национального социокультурного гетеростереотипа англичан о России представляется следующей: Россия – это огромная страна с богатыми природными ресурсами, суровым арктическим климатом, с круглогодичными минусовыми температурами и снегом; страна, жизнь в которой есть постоянная борьба за выживание. Это загадочная страна, где купаются в ледяной воде. Страна с богатой и непростой историей, типичный представитель которой – человек гордый, он много и тяжело работает, прошёл через множество испытаний. Он гостеприимный хозяин, эмоциональный и приветливый «товарищ» [4].

В сознании англичан образ американцев чаще всего носит негативную окраску. Англичане воспринимают Америку как «вульгарную и амбициозную кузину», считают американцев варварами, стремящимися к мировому господству и портящими все, чего касаются, включая язык [5]. Англичане описывают американцев как *imperialistic* (империалистичных), *brash* (нахальных), *vulgar* (вульгарных), *loud* (громких), *stupid* (глупых), *ignorant* (невежественных) и *bad English* (плохо говорящих по-английски). Отношение к американскому английскому также скорее отрицательное, его считают «неправильным» (*wrong*), «глупым и нелогичным» (*silly and illogical*), «странным» (*odd, weird*)

и «грязным» (*sloppy*). Американский английский часто описывается как «ненастоящий» и «гибридный». Об этом свидетельствуют такие ассоциации, как «*not real*» *English*, *pigeon English*, *slang*. Англичане шутят, что язык американцев нельзя назвать английским. Однако они считают американцев своими соотечественниками, которые претерпели изменения в силу определённых исторических обстоятельств. Британцы хотели бы видеть возвращение американцев к корням. Англичане смотрят на американские ток-шоу с недоверчивым восхищением и обвиняют американцев в разрушении английской культуры. Однако они признают, что поддержание хороших отношений с США имеет свои преимущества. В то же время при сравнении обеих стран они по-прежнему отдают предпочтение Великобритании [6].

Французы и англичане долгое время были своеобразными «соперниками», что привело к сложившемуся чувству «любви и ненависти». Англичане ценят Францию за ее культуру, кухню и вина, а также за климат. У них есть убеждение, что французы не заслуживают жить в своей стране, и поэтому многие англичане стремятся обосноваться во Франции.

Немцев англичане воспринимают как организованных, серьезных и немного задиристых. Итальянцы считаются эмоциональными, испанцы – жестокими к животным, русские – угрюмыми, голландцы – излишне полными, а восточные народы – непостижимыми и опасными. Англичане чувствуют близость к австралийцам и канадцам, но им мешает определённые особенности последних.

Богатым источником стереотипных представлений о той или иной этнической группе служат фразеологизмы, сравнительные обороты, пословицы, поговорки. Интерес представляет семантика прилагательного *Dutch* (*голландский*) в английском языке. Ю. Д. Апресян считает, что значительное количество идиом, представляющих образ голландца, объясняется экстралингвистическими факторами: «Негативные коннотации восходят к XVII в. – времени ожесточенного политического и военного противоборства Англии и Голландии за господство на морях» [7, с. 171].

Портрет «голландца» в английских фразеологизмах достаточно абстрактен. Наиболее часто встречаются такие определения, как грубая сила, жадность, пьянство. Вместе с тем следует отметить отсутствие описаний внешности, специфики речи, характера, бытовых деталей. В качестве наиболее частотных выступают понятия «неправильный», «непонятный», «ложный». В целом преобладает общая негативная оценка. Фразеологизмы *to go Dutch* – *to have every participant pay his one expenses* (платить в складчину, платить за себя), *Dutch treat* (складчина; трапеза, где каждый оплачивает свою часть) описывают скупость голландцев. Идиома *Dutch bargain* имеет два значения: 1) соглашение, которое выгодно лишь одной стороне, 2) соглашение, завершённое выпивкой. Во фразеологизмах *Dutch courage* (храбрость во хмелю, пьяная удаля), *Dutch feast* (застолье, на котором первым напивается хозяин) отражаются мотивы грубой силы и пьянства, которые приписываются представителями английской культуры голландцам. Фразеологизмы *Dutch defence* (притворная защита), *Dutch comfort* (слабое утешение) передают неискренность. В американском сленге *in Dutch* несёт следующее значение: попасть в немилость, быть в затруднительном положении.

Китайцам англичане приписывают такие характеристики, как хитрость и неискренность, а также притворная вежливость, что нашло отражение во фразеологизме *Chinese compliment* – напускное внимание к мнению других. Стереотипными представлениями о китайцах обусловлены такие фразеологизмы, как *Chinese accounting* (мошенничество), *Chinese copy* (подделка).

В характеристике французов можно обнаружить такие стереотипные представления, как легкомыслие и безответственность: *French assistance* (бесполезное присутствие), *to take French leave* (уйти без разрешения, уйти не прощавшись).

Согласно английским фразеологизмам, греков отличает легкомысленность: *Gay Greek* (веселый собутыльник), несоблюдение сроков, отсутствие пунктуальности: *Greek calends*, склонность к мошенничеству: *Greek gift* (подарок с подвохом), неряшливость: *Greek shower* (мыться не полностью, использовать парфюм вместо ванны).

Образ испанца в представлении англичан наделяется грубостью, жестокостью, агрессивностью: *Spanish Monkey* (следы от побоев), *The Spanish Inquisition* (пытка, жестокое преследование), *to Spanish Barry* (унижение, грубое обращение), *to give a Spanish walk* (грубо вышвырнуть); склонностью к обману: *Spanish exit* (перекладывать оплату за себя на других), *to Spanish* (жульничать, присваивать чужое), пустословием и фантазёрством: *Spanish money* (пустые обещания), *build castles in Spain* (строить планы, которым не суждено сбыться).

Итальянцев англичане воспринимают как излишне эмоциональных, крикливых, вспыльчивых: *Italian Emotion* (внешние проявления сильных эмоций), неопрятных: *Italian sub* (дурно пахнущий человек), *Italian bath* (использовать большое количество одежды вместо того, чтобы принять ванну); склонных к криминалу: *Italian divorce* (прекратить брачные отношения, наняв убийцу).

Подводя итоги, нужно отметить, что восприятие явлений «чужой» культуры всегда в той или иной мере предполагает оценку, осуществляемую с позиции своей культуры. Отрицательная оценка присуща большинству подобных единиц в разных языках, где иностранное воспринимается как чужое, плохое, злое, инородное, непонятное. Стереотипы помогают разграничить «свою» и «чужую» группы, формируют «мы – чувство», которое фиксирует осознание особенностей своей собственной группы, отличие ее от других групп, упрощая образы представителей других групп. «Чужие» характеризуются как люди, которые вызывают опасения. Специфически английским моментом восприятия «чужого» выступает загадочность этого человека. Англичане испытывают врожденное недоверие ко всему незнакомому, а особенно иностранному. Следует отметить, что гетеростереотипы отражают восприятие «чужой» культуры с точки зрения своей нации, менталитета и языковой картины мира.

## Литература

1 Хорев, В. А. Польша и поляки глазами русских литераторов: имагологические очерки / В. А. Хорев ; Институт славяноведения (Российская академия наук). – Москва : Индрик, 2005. – 231 с.

2 Этнические стереотипы. Определение, структурные компоненты и содержание этнических стереотипов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/etnicheskie-stereotipy-opredelenie-strukturnye-komponenty-i-soderzhanie-etnicheskih-stereotipov-4610830.html>. – Дата доступа: 29.04.2024.

3 Авто- и гетеростереотипы русских [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/7276087/page:48/>. – Дата доступа: 29.04.2024.

4 Результаты кросскультурного исследования национальных социокультурных стереотипов (на примере российских и английских студентов) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://studexpo.net/1083044/pedagogika/rezultaty\\_krosskulturnogo\\_issledovaniya\\_natsionalnyh\\_sotsiokulturnyh\\_stereotipov\\_primere\\_rossiyskih](https://studexpo.net/1083044/pedagogika/rezultaty_krosskulturnogo_issledovaniya_natsionalnyh_sotsiokulturnyh_stereotipov_primere_rossiyskih). – Дата доступа: 29.04.2024.

5 Отношение англичан к американцам. За что они их недолюбливают [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://pabliko.ru/@irina70/otnoshenie\\_anglichan\\_k\\_amerikantsam\\_za\\_chno\\_oni\\_ih\\_nedoljubljavut-156602/](https://pabliko.ru/@irina70/otnoshenie_anglichan_k_amerikantsam_za_chno_oni_ih_nedoljubljavut-156602/). – Дата доступа: 29.04.2024.

6 Эти странные англичане: Национализм и самосознание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.langust.ru/review/xenoeng1.shtml>. – Дата доступа: 29.04.2024.

7 Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. – Москва : Наука, 1974. – 366 с.

*М. В. Крайникова*

## **ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

*Статья посвящена изучению понятия фоновых знаний, рассматривается их значимость в процессе перевода и интерпретации исходного текста. Представлена попытка выяснить в результате чего формируются фоновые знания и какие факторы способны повлиять на этот процесс. В данной статье затронута значимость прагматического фактора при переводе и рассмотрены стилистические приемы, использующиеся при составлении текстов туристической направленности.*

При переводе текстов туристической направленности немаловажную роль играет не только правильный перевод текста, но и фоновые знания как переводчика, так и реципиента. Говоря о фоновых знаниях, следует, прежде всего, дать определение данному термину. Многие лингвисты предлагали свои определения (В. Гудикунст, Й. Ким, Р. Скаллон), но мы решили остановиться на определении, где понятие «фоновые знания» является переводом английского термина *“background knowledge”*, которое можно сформулировать как совокупность всех наших знаний о мире, которые были приобретены в предшествующем коммуникативном опыте [1].

Фоновые знания помогают в речевом общении правильно интерпретировать информацию, влияют на ожидания, которые мы хотим получить в процессе коммуникации, а иногда и облегчают понимание исходной информации. Фоновые знания формируются в зависимости от предыдущего опыта, социального статуса, демографического статуса и многих других факторов, которые способны влиять на наше восприятие.

Для того, чтобы определить виды и типы фоновых знаний, мы изучили классификацию фоновых знаний Ван Дейка [2], однако в ней отсутствует культурная составляющая, которая, по нашему мнению, является основополагающей в классификации фоновых знаний. Поэтому мы обратились к классификации другого лингвиста, Г. Д. Томахина, который отмечает как раз-таки культурную обусловленность фоновых знаний. По его мнению, в коммуникативном взаимодействии участвует следующий комплекс знаний: 1) общечеловеческие знания; 2) региональные сведения; 3) сведения, которыми располагают члены определенной этнической и языковой общности; 4) сведения, которыми располагают определенные социальные группы одной территориальной местности, которые имеют свой диалект (например, названия местных географических объектов); 5) сведения, которыми обладает только определенный микроколлектив (семья, рабочий коллектив) [1].

Рассматривая проблематику фоновых знаний, а именно механизм функционирования, их можно отнести к невербальной составляющей речевого акта. Данным вопросом занимался известный лингвист А. Н. Крюков. По его мнению, фоновые знания являются процессом присвоения как моральных, так и духовных ценностей определенным индивиду. Иногда они существуют в форме логических импликаций и пресуппозиций и не исчерпываются значениями языковых знаков. Значение слова, как полагает автор, – «это форма презентации и актуального удержания знания в индивидуальном сознании» [3]. В любом высказывании мы ставим перед собой цель точно и достоверно донести главную мысль, которую хотел донести нам автор исходного текста, поэтому основным инструментом в достижении максимальной адекватности является прагматический аспект при переводе. Именно благодаря этому аспекту при переводе мы не только руководствуемся тем, что дословно передаем содержание оригинала, но также стараемся передать посыл, настроение, стиль автора, сохраняя его оригинальность, не потеряв

при этом информационную составляющую. Именно совокупность этих факторов является главным индикатором адекватности при переводе. Благодаря прагматическому фактору при переводе мы способны воздействовать на психику человека, а именно на его чувства, разум и волю, а как следствие – поведение [4].

Говоря о прагматическом аспекте при переводе туристических текстов, следует отметить, что туристический дискурс неразрывно связан с рекламным и его целью является непосредственный интерактив с потенциальным туристом для последующей продажи туристического продукта в этом сегменте бизнеса как одного из центральных секторов мировой экономики [4]. С помощью прагматического фактора мы можем создать определенный имидж туристической организации, интерес к рекламируемому продукту и поддержать его у потребителя, и наконец, вызвать нужную положительную реакцию у потенциального клиента турфирмы [5].

Создавая туристические тексты, переводчик использует ряд стилистических приемов, которые позволяют достичь желаемого результата.

Использование эпитетов и простых прилагательных необходимо для создания положительного образа туристического продукта. Наиболее часто используются такие эпитеты и простые прилагательные, как *unforgettable* (незабываемый), *magnificent* (величественный), *great* (прекрасный, великолепный), *impressive* (впечатляющий), а также простые прилагательные: *traditional* (традиционный), *famous* (знаменитый), *cosy* (уютный), *historic(al)* (исторический), *iconic* (культовый) [6]. Например: 1. *Visit the great historical city of Rome and explore its unforgettable landmarks, such as the Colosseum and the Roman Forum.* – Посетите великий исторический город Рим и исследуйте его незабываемые достопримечательности, такие как Колизей и Римский форум. 2. *Experience the grandeur of the historical architecture in Paris, from the iconic Eiffel Tower to the majestic Louvre Museum.* – Почувствуйте великолепие исторической архитектуры в Париже, от символической Эйфелевой башни до величественного Лувра.

Другой прием – это использование метафор. Метафора используется для создания емкого образа, основанного на ярких, часто неожиданных и смелых ассоциациях. Например: 1. *Explore the endless tapestry of colors and cultures of China.* – Исследуйте бесконечную гамму цветов и культур Китая. 2. *Dive into the sparkling ocean of history and legends that surrounds the ancient ruins of Greece.* – Окунитесь в сверкающий океан истории и легенд, окутывающий древние руины Греции.

Следующий прием, использующийся в текстах туристической направленности, – это метонимия и гипербола. Примеры использования метонимии и гиперболы: 1. *London never sleeps!* – Лондон никогда не спит! 2. *... attractions around every corner...* – ... достопримечательности на каждом углу... В данном случае подразумеваются жители и места Лондона, которые привлекают внимание туристов, а также их количество.

Еще одним важным примером является лексика неформального регистра, которая создает впечатление живости, непринужденности и приближает письменную речь к устной разговорной речи. Например: *Join us for the ultimate beach party in Mexico!* – Присоединяйтесь к нам на невероятную пляжную вечеринку в Мексике!

Помимо лексических приемов туристические тексты содержат ряд синтаксических средств выразительности [6], например, использование императивных конструкций: частое *Book your dream vacation now and explore the world!* (Забронируй путешествие мечты и познавай мир!). Данное высказывание направлено на то, чтобы читатель захотел поскорее отправиться в путешествие.

Следующий синтаксический прием это – вопросно-ответная конструкция. Функция вопросно-ответной конструкции заключается в диалогизации, установлении контакта с адресатом [6]. Пример данной конструкции: *Are you ready for an unforgettable adventure in the heart of the Bali rainforest?* – Готовы ли вы к незабываемому приключению в самом сердце дождевого леса на Бали? Данная конструкция предполагает положительную реакцию читателя и ответ: Да, я готов!

И последнее синтаксическое средство выразительности – это риторический вопрос [6]: *Who wouldn't want to experience the excitement of exploring the ancient ruins of Machu Picchu?* – Кто же не захочет испытать восторг от исследования древних руин Мачу Пикчу? В данном случае, ответ на этот вопрос и так очевиден для путешественников и не требует пояснения, все с удовольствием отправились бы в незабываемое путешествие в Перу.

В заключении данной статьи сделаем следующие выводы: фоновые знания позволяют нам правильно интерпретировать информацию, и ее подавать при переводе. Прагматический аспект позволяет добиться максимальной эквивалентности при переводе и сохранить определенную интенцию автора, что, несомненно, играет основную роль при создании туристических текстов, целью которых является убедить потребителя выбрать конкретный туристический продукт, а повлиять на его чувства и мысли помогают определенные стилистические и синтаксические приемы, такие как эпитеты, метафоры, эмоционально-оценочная лексика, риторический вопрос и другие, которые позволяют не только создать адекватный перевод, но и вызвать необходимую ответную реакцию туриста.

### Литература

1 Чашин, В. А. Фоновые знания и лексика с национально-культурной семантикой [Электронный ресурс] / В. А. Чашин // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Филология. Искусствоведение. – № 1 (2). – С. 393–398. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fonovye-znaniya-i-leksika-s-natsionalno-kulturnoy-semantikoy/viewer>. – Дата доступа: 24.04.2024.

2 Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ. /Т. А. Дейк. – Москва : Наука, 1989. – 310 с.

3 Шеина, И. М. Роль фоновых знаний в понимании текста [Электронный ресурс] / И. М. Шеина // Вестник Поморского университета. – Архангельск : Изд-во ПГУ имени М. В. Ломоносова, 2009. – № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-fonovyh-znaniy-v-ponimanii-inoazychnogo-teksta>. – Дата доступа: 20.04.2024.

4 Сабарайкина, Л. М. Прагматический аспект как важнейший компонент адекватности перевода [Электронный ресурс] / Л. М. Сабарайкина // Вестник СВФУ им. А. К. Аммосова, 2012. – Том 9, № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskiy-aspekt-kak-vazhneyshiy-komponent-adekvatnosti-perevoda>. – Дата доступа: 20.04.2024.

5 Тарнаева, Л. П. Туристический дискурс: Лингвопрагматические характеристики [Электронный ресурс] / Л. П. Тарнаева, В. В. Дацюк // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. – Вып. 3. – 2013. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/turisticheskiy-diskurs-lingvopragmaticheskie-harakteristiki>. – Дата доступа: 20.04.2024.

6 Зорина, А. В. Стилистические особенности туристического дискурса (на примере англоязычного сайта [visitlondon.com](http://visitlondon.com)) [Электронный ресурс] / А. В. Зорина, К. М. Амирханова, Д. Р. Хамдеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2020. – № 9. – Режим доступа: <https://www.gramota.net/materials/2/2020/9/40.html>. – Дата доступа: 20.04.2024.

УДК 94:355.216

*И. М. Красуцкий*

### НЕГАТИВНЫЕ СТОРОНЫ НАЁМНОЙ АРМИИ

*В данной статье рассматриваются изменения в организации европейских армий в XVI–XVII веках: появление, развитие и кризис наемной военной организации, негативные*

*стороны наёмной армии и переход к постоянной армии. Уделяется внимание особенностям новой постоянной армии, сложностям, которые возникали при увеличении численности войск.*

Использование наёмников для службы короне в XVI – первой половине XVII вв. – важный этап истории военного искусства. Такая форма организации войск эффективно показывала себя на поле боя. Однако, как и в любой системе, в этой имелись свои плюсы и минусы. В этой работе будет рассмотрена негативная сторона наёмной армии и последствия сильной опоры на неё.

Наёмник – это тот человек, который живет войной и грабежом. Война – это его ремесло, и каждый наёмник овладел им в мастерстве. Отсюда вытекает главная проблема наёмной армии: что с ней делать в межвоенное время? Их распускали, что приводило к проблемам.

Роспуск наемных армий в период отсутствия необходимости их услуг часто вызывал серьезные проблемы для общества. Наемники, лишённые постоянной работы, оказывались в сложном положении из-за своего единственного навыка – воевать. Обладая вооружением и опытом боевых действий, они могли стать опасностью как для власти, так и для мирного населения. Их действия часто сводились к грабёжам, насилию и даже убийствам, что разрушало установившийся порядок, вносило хаос и нестабильность в общество [1, с. 32–33].

Отсутствие работы и перспективы заставляли наемников прибегать к экстремальным мерам для выживания, что угрожало общественной безопасности и спокойствию. Ситуация обострялась из-за недовольства среди бывших солдат. Они оказывались на переломном пути между двумя мирами – военным и мирным, не в состоянии были найти свое место в обществе после окончания военных конфликтов. Эта социальная дезориентация приводила к серьезным последствиям как для самих наемников, так и для окружающих.

Никколо Макиавелли принимает силу и опытность наёмников в войне, но видит в этом и угрозу существующей власти.

Иностранцы союзники и наёмники представляют собой серьезную угрозу. Власть, основанная на наемных войсках, никогда не будет прочной, поскольку наемники разбойничают, стремятся к власти, склонны к междоусобицам, нахальны и трусливы, нечестивы и коварны; их поражение лишь вопрос времени, до тех пор, пока не будет принято решительное действие; в мирное время они вызовут вред не меньший, чем враждебная армия [2, с. 18].

Макиавелли разделяет наёмников на две группы: профессиональные и посредственные бойцы. Мастера будут стремиться к власти и ради нее свергнут их хозяина. Посредственному наёмнику нельзя довериться, так как они могут легко проиграть сражение или вообще перейдут на службу к противнику.

Следует знать, что, когда Священная Римская империя ослабла, а светская власть папы укрепилась, Италия распалась на ряд государств. Многие крупные города подняли восстание против нобилей, которых поддерживал император, в то время как города находили поддержку со стороны церкви в интересах её светской власти; в других городах их собственные жители восстали до уровня правителей. Таким образом, Италия практически полностью оказалась под контролем папы и нескольких республик [2, с. 19].

«Возглавившие правление прелаты и граждане не имели опыта в обращении с оружием, поэтому они обращались к услугам наемников. Альберико да Конио стал первым, кто прославил наемные войска. Его ученики Браччо и Сфорца в это время держали в своих руках всю Италию. За ними последовали те, чьи наемные войска остаются под их руководством до сегодняшнего дня. Их доблесть привела к тому, что Италия была полностью захвачена Карлом, опустошена Людовиком, уничтожена Фердинандом и предана оскорблению швейцарцами» [2, с. 19].

Выходом из кризиса наемной организации войск стал переход к постоянным армиям.

В XVII в. происходило увеличение численности армии. Это было связано в первую очередь с переходом от временной армии на постоянную. Этому переходу способствовал

ряд причин. Первая – увеличение экономического потенциала государств. Вторая – практически не прекращающиеся войны в XVI – начале XVII вв. В результате набранная наёмная армия по сути становилась постоянной.

Переход к постоянным армиям имел как свои негативные, так и позитивные последствия. Сохранение и в мирное время значительных воинских контингентов на королевской службе позволило избежать повторения ужасов войны и в мирное время [1, с. 32].

Переход к постоянной армии позволял избежать проблем характерных для наемного войска. Такая армия не представляла серьёзной опасности для внутренней стабильности государства. Такая армия становилась послушным оружием в руках монарха.

Однако, чтобы армия была полностью готова к бою, при этом не представляя опасности для подданных короля, необходимо было решить важную и сложную задачу обеспечения ее оружием, снаряжением, провиантом и фуражом. В случае с контрактной армией это было проще, поскольку они в значительной степени снабжали себя оружием и амуницией самостоятельно. Наемная армия получала провиант и фураж в основном через закупки у местных жителей, а в худшем случае они просто грабили [1, с. 33].

Военное дело претерпело значительные изменения, возникли новые потребности в армии, что привело к невиданной нагрузке на логистику. Армия из 60 тысяч человек, ежедневно нуждалась в 45 тонн хлеба и 2,3 тысячи коров. Суточная норма провианта на одного солдата составляла примерно 1 килограмм хлеба, полкилограмма мяса и 2 литра пива. Для обеспечения 20 тысяч лошадей требовалось огромное количество фуража и воды каждый день. Помимо провианта войска нуждались в большом количестве вооружения.

Артиллерия, ставшая неотъемлемой частью военных действий, была также крайне дорогой в обслуживании. Один пушечный выстрел требовал значительного количества пороха, ядер и прочего снаряжения, значительно увеличивая затраты на содержание артиллерийских батарей. Транспортировка провианта и вооружения представляла собой сложную и дорогостоящую задачу, особенно во время военных кампаний. Требовалось большое количество повозок и животных, а также сеть складов и пунктов снабжения. Расходы на логистику могли составлять существенную часть военного бюджета, превышая даже затраты на жалованье солдатам. Часто это приводило к тому, что именно логистические затруднения и ограничивали численность доступных войск.

Таким образом, в целом, рост численности армии и развитие военного дела в XVI–XVII вв. привели к резкому увеличению потребности в материальных ресурсах. Армии, ранее довольствовавшиеся небольшим количеством провизии и снаряжения, теперь превратились в огромные потребители ресурсов и крайне зависимые от эффективной логистики, которая должна была обеспечить их бесперебойное снабжение даже в ходе длительных и удаленных кампаний.

## Литература

- 1 Пенской, В. В. Великая огнестрельная революция / В. В. Пенской. – Москва : Эксмо, 2010. – 448 с.
- 2 Макиавелли, Н. Государь / Н. Макиавелли. – Москва : Планета, 1990. – 63 с.

УДК 811.112.2Б—≥271:395.6(=112.2):811.161.3Б—≥271:395.6(=161.3):793

*Л. Д. Кулинич*

## ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ В ГЕРМАНИИ И БЕЛАРУСИ ВО ВРЕМЯ МАССОВЫХ ПРАЗДНОВАНИЙ

*Статья посвящена праздникам Германии и Беларуси и особенностям их отмеча-  
ния. Праздники стали неотъемлемой частью нашей жизни. Они, безусловно, влияют*

*на умственное и эмоциональное состояние как детей, так и взрослых. В такие дни дорогие друг другу люди собираются вместе, чтобы хорошо провести время, пообщаться или просто увидеться, может быть, впервые за целый год. Поэтому культура общения во время праздников – это существенная часть нашего общения.*

Для Германии характерно бережное отношение и уважение к давно сложившимся традициям: к праздникам, к традиционным видам одежды, к еде и напиткам. Немцы гордятся своей самобытностью, с удовольствием готовят и едят национальные блюда, на праздники надевают национальную одежду. Многие официальные и народные праздники основаны на религиозных или исторических традициях. При этом в разных федеральных землях могут отмечаться разные праздники, соответственно выходные дни могут быть разными по всей Германии.

Массовые гуляния – одна из особенностей празднования в Германии. Некоторые праздники, такие как карнавал (Fastnacht / Fasching) и Октоберфест (Oktoberfest), сопровождаются народными гуляниями. Люди выходят на улицы, часто одеваются в традиционные или просто праздничные наряды, вместе поют песни, едят национальные блюда и многое другое.

Беларусь – страна с древней и самобытной культурой. В белорусских традициях тесно переплелись древние языческие обряды и христианские обычаи. Так, большинство праздников и обрядов берёт свое начало из земледельческого календаря: Зажынки, Жыцень, Дажынки и т. д. Это связано с тем, что земледелие было одним из важнейших занятий не только древних славян, но и других народов. От того, насколько урожайным будет год, зависела жизнь и благополучие людей. Также в белорусском праздничном календаре много народных праздников: Колядки, Радуница, Громницы, Сороки... Каждый из них имеет свои традиции и обряды, которые белорусы бережно проносят через века [1].

Далее будут рассмотрены особенности общения в Германии и Беларуси во время массовых празднований.

Рождество, пожалуй, главный праздник на территории Германии, который отмечается 25-го декабря [2, с. 37]. Это самый любимый и долгожданный праздник в Германии не только у детей, но и у взрослых. Каждый год Рождество возрождает надежду в сердцах людей, и рождественские недели наполняются радостным ожиданием чуда. Это особенно важно и ценно для немецких детей. Детские воспоминания о прекрасном празднике остаются в душе на всю жизнь и дают силы для преодоления самых сложных проблем и задач. Рождество – это в первую очередь семейный праздник, и взрослые стараются сделать его максимально радостным и запоминающимся для детей. 24 декабря вся семья садится за праздничную трапезу. Немцы шутят, что этот праздник, как ни странно, часто сопровождается самой большой семейной ссорой, так как все родственники собираются вместе. Всё должно быть особенно гармонично и мирно, но добиться того, чтобы встреча прошла гладко и чинно, обычно сложно [3].

Новый год в Германии стараются отмечать с друзьями. Традиционно празднованию предшествует очень хорошая еда, за которой следуют развлечения, музыка и танцы. Это день маленьких и больших праздников: молодежь устраивает шумные вечеринки, а старшее поколение встречается с друзьями в ресторанах и на новогодних представлениях. Ну а те, кто остается дома, конечно, тоже чокаются в полночь шампанским, желая своим близким счастья и успехов в наступающем году [3].

Новый год в Беларуси – тоже один из самых долгожданных праздников. Дети так же, как и в Германии, любят его за предвкушение сказки и волшебства, взрослые – за возможность начать жизнь с чистого листа, оставить позади не самые приятные воспоминания. Но и взрослые, и дети ждут подарков от самых близких. Празднование Нового года до сих пор тесно связано с культом еды, употреблением алкоголя и фейерверков. Люди вместе собираются за новогодним столом всей семьёй или же в кругу друзей, чтобы отпраздновать наступление Нового года, подвести итоги за год и т. д. Белорусские власти организуют большое количество мероприятий, которые проводятся в общественных

местах с соблюдением строгих мер безопасности. Многим это не очень нравится, и они предпочитают оставаться дома, пока другие едут за границу, чтобы встретить Новый год в западном стиле [4].

Рождество в Беларуси – это тоже семейный праздник. За столом собираются самые близкие люди. Гостей обычно не приглашают. Торжество проходит в спокойной обстановке, без бурных гуляний. Отмечается 7 января.

Пасха – второй по важности христианский праздник в Германии. В Беларуси это главный праздник для православных. Даже этимология слов разная: Пасха от еврейского Песах (переход) в Беларуси, Остерн буквально означает Восток, откуда пришла благая весть, то есть Евангелие в Германии. Взрослые и дети в Германии ждут Пасху с одинаковым нетерпением, потому что это четыре выходных дня подряд – от Страстной пятницы до Пасхального понедельника (День Святого Духа). Многие используют эти дни для семейных прогулок или поездок, тем более что у школьников в это время каникулы. Более половины всех немцев празднуют Пасху с родственниками. В пасхальные праздники они ходят друг к другу с поздравлениями и дарят друг другу подарки.

В Беларуси на Пасху целый день люди угощают друг друга куличами и пасхальными яйцами, которыми потом обязательно играют в битки. Крёстные навещают своих крестников и дарят подарки. Многие устраивают в этот день пикники на свежем воздухе – обычно этот праздник сопровождается приятной солнечной погодой [5].

Германия – родина женского дня. Ведь он возник по инициативе Клары Цеткин. Однако не все сегодня отмечают 8 марта [6]. На землях бывшей ФРГ активные представительницы прекрасной половины отмечают 8 марта под лозунгом «Я сама» – феминистки выходят на демонстрации, чтобы заявить о своих правах. Ну, а после можно выпить с подругами кружку-другую традиционного пива, говоря о своем, о женском.

Только на территории бывшей ГДР до сих пор сохранился обычай, согласно которому в этот день дарят женщинам цветы. В ГДР женщины традиционно получали красные гвоздики от членов семьи, партий и работодателей. В некоторых странах они до сих пор считаются классическим цветком, который дарят в женский день. Некоторые даже пытаются поздравить своих немецких коллег-немок, но встречают непонимание.

В Международный женский день в Берлине проводится множество тематических мероприятий на любой вкус. Можно посетить выставку или экскурсии, где расскажут об истории смелых женщин, боровшихся за права. Важной частью праздника является Демонстрация на Александерплац. По всему городу также проводятся тематические вечеринки, концерты и импровизационные театры. В других частях Германии в этот день проходят феминистские акции. Демонстрантки выступают за равную заработную плату и право на образование. 8 марта является выходным только в Берлине, также это повод отстаивать права на демонстрациях, в то время как в Беларуси это праздник государственного уровня, являющийся выходным во всей стране [6].

Празднование Международного женского дня в Беларуси разительно отличается. 8 марта ассоциируется с подарками, началом весны, красотой, цветами и романтикой. Отмечают его в семейном кругу за столом или же с друзьями и подругами.

В Германии довольно большое количество различных праздников, однако особенностью является то, что не все они отмечаются в масштабах всей страны. Это связано с исторически сложившимся федерализмом в государственном устройстве и высокой степенью самостоятельности каждой из федеральных земель. Что-что, а немцы любят повеселиться, и не только в узком кругу друзей и родственников, но и на бурных уличных гуляниях, когда пьют пиво и поют песни с первым встречным, будь то немец или иностранец. Беларусы тоже прекрасно умеют развлекаться и отвлекаться от повседневности. Организовываются различные фестивали, парады и прочее. Но большинство праздников отмечают в кругу людей или друзей. Во время государственных праздников беларусы выбирают на публичные мероприятия со знакомыми или с семьями. Некоторые всё же предпочитают оставаться дома.

Из представленного текста можно сделать вывод, что как в Германии, так и в Беларуси люди следуют традициям, связанным с праздниками, культурой и кулинарией. В Германии праздники имеют более широкое распространение и могут отличаться в разных регионах страны. Рождество, Новый год и Пасха, отмечаются с особым вниманием и привлекают массовое участие. Семейное общение и традиции являются важной составляющей празднования в обеих странах. В Германии, например, Рождество считается семейным праздником, который имеет важное значение для детей, а Новый год часто отмечается в кругу друзей. В Беларуси также близкое общение с семьей и друзьями важно во время праздников, таких как Новый год и Пасха. Массовые гуляния и публичные мероприятия тоже характерны для обеих стран, однако в Германии ярче выражены уличные празднования, а в Беларуси акцент делается на праздничные обеды и встречи в кругу близких. Таким образом, можно сказать, что и Германия, и Беларусь богаты своими традициями и праздниками, которые объединяют людей и придают особый колорит каждому гулянию.

### Литература

- 1 Обрядовый календарь Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pda.ekskursii.by>. – Дата доступа: 05.04.2024.
- 2 Соколова Г. А. Календарь праздников как зеркало культуры на занятиях по иностранному языку // Интерактивная наука. – 2019. – С. 37–38.
- 3 10 Любимых праздников немцев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.de-online.ru>. – Дата доступа: 05.04.2024.
- 4 Новый год в Белоруссии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tutu.ru>. – Дата доступа: 05.04.2024
- 5 Как празднуется Пасха в Беларуси в 2020 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bestbelarus.by>. – Дата доступа: 05.04.2024
- 6 8 Марта в Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.de-online.ru>. – Дата доступа: 05.04.2024.

УДК 930(410):94:327(410:73):359«1918/194»

*Е. В. Ларионов*

### **БРИТАНСКИЙ ВЗГЛЯД НА АНГЛО-АМЕРИКАНСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ВОЕННО-МОРСКОЙ СФЕРЕ ПОСЛЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ**

*Статья посвящена анализу внешней политики Великобритании по вопросам военно-морского флота после Первой мировой войны. Целью статьи является анализ взглядов Адмиралтейства и Форин офис на англо-американские отношения в военно-морской сфере в условиях утраты возможности для Великобритании развивать свои военно-морские силы на должном уровне, находясь в конкуренции с США, которые, в свою очередь, в послевоенный период имели превосходящие британские экономико-финансовые возможности.*

Конкуренция военно-морских потенциалов США и Великобритании была продиктована всей логикой происходивших после Первой мировой войны событий. Подорванная войной экономика Великобритании, обремененная необходимостью поддержания сильнейшего военно-морского флота, с одной стороны, и восходящая великая держава – США, которая встала перед необходимостью наращивания военно-морских сил, с другой стороны. Две эти страны, несмотря на союзнические отношения в ходе Первой мировой войны, не могли не перейти в фазу конкуренции на просторах мирового океана. Целью

статьи является анализ взглядов Адмиралтейства и Форин офис на англо-американские отношения в военно-морской сфере в условиях утраты возможности для Великобритании развивать свои военно-морские силы на должном уровне, находясь в конкуренции с США, которые, в свою очередь, в послевоенный период имели превосходящие британские экономико-финансовые возможности.

Если говорить об оценке состояния британского флота и отношениях Великобритании с США, то правильным будет привести мнение Адмиралтейства по данному вопросу: «Оценки и программы британского правительства по постройке кораблей до войны были ориентированы на европейский стандарт безопасности, в целях защиты от возможных угроз со стороны враждебных держав. Британский флот хоть и был мощным, но события показали, что подготовка к войне не была излишней – она была абсолютно необходима для противодействия реальным опасностям не только для самой Британской империи, но и для всей Европы, а также для обеспечения свободы и независимости Британских островов» [1, с. 997–1000]. Авторы документа отмечали, что годы подготовки британского правительства господствовало единогласное мнение: при разработке своих военных стратегий необходимо не учитывать морскую программу Соединенных Штатов и не воспринимать флот Соединенных Штатов как потенциального противника или врага. Это принципиальное положение оставалось в силе и после Первой мировой войны [1, с. 997–1000]. Считалось, что сила британского флота в 1920 году должна была базироваться на стандарте безопасности, который не учитывает потенциальной угрозы со стороны военно-морского флота Соединенных Штатов [1, с. 997–1000]. Точные цифры для морских оценок на 1920 год пока не устанавливались, они все еще находились на рассмотрении. Тем не менее, у Адмиралтейства была уверенность в том, что морские оценки на 1920–1921 год будут снижены по сравнению с предыдущими годами, учитывая различия в стоимости денег. Предполагалось, что количество капитальных кораблей в полной готовности будет значительно уменьшено по сравнению с предвоенным периодом, и новые постройки не будут начаты [1, с. 997–1000].

Подробные пояснения морских оценок должны были быть представлены в Палате Общин в начале осенней сессии. «И если политика, которую намерено принять и проводить британское правительство, будет встречена аналогичным откликом в морской политике правительства Соединенных Штатов, то эта политика будет продолжаться от года к году, принося общее удовлетворение обеим странам и служа благу мира и сотрудничества между странами» [1, с. 997–1000].

В целом, оценка Адмиралтейства свидетельствует о стремлении к поддержанию дружественных отношений с США и предотвращению возможных военных конфликтов. Планы на будущее включали снижение морских оценок и уменьшение количества капитальных кораблей в полной готовности. Это может свидетельствовать о пересмотре военной стратегии с целью экономии ресурсов и более эффективного использования имеющихся средств.

Для характеристики дипломатических отношений в военно-морской сфере обратимся к письму министра иностранных дел Великобритании лорда Керзона послу Великобритании в США виконту Грей от 25 ноября 1919 года: «Поручение от премьер-министра. При рассмотрении оценок военно-морского флота Кабинет министров желает иметь как можно более полную информацию о военно-морской политике Соединенных Штатов. У нас нет желания вступать в военно-морскую конкуренцию с Соединенными Штатами, но мы не можем позволить себе игнорировать то, что они делают. Несколько хорошо информированных американцев в Лондоне сделали заявления, указывающие на то, что планируются и фактически были проведены значительные сокращения личного состава ВМС США; Адмиралтейству не удалось получить какого-либо официального подтверждения этого, но стало известно из различных источников, что военно-морское министерство не может сохранить своих людей или обеспечить рекрутам нынешние

ставки заработной платы и рассматривает возможность значительного повышения. Кроме того, несмотря на этот факт, они продолжают реализацию полной программы строительства флота. Я был бы рад, если бы вы получили авторитетную официальную информацию относительно (1) нынешнего личного состава ВМС США; (2) предлагаемого возможного набора личного состава; (3) количества кораблей, находящихся сейчас в строю и резерве; (4) предполагаемого возможного набора кораблей в комиссию и резерв. Пожалуйста, телеграфируйте результаты запросов, поскольку срочно требуется информация в связи с оценками военно-морского флота» [2, с. 1037–1038].

С одной стороны, мы видим, что Великобритания не стремится к прямой гонке вооружений и выбирает довольно мягкие формулировки даже во внутренней переписке, но с другой стороны, заметна настороженность и нервозность Великобритании по данному вопросу.

Из ответной телеграммы Виконта Грея к графу Керзону ясно следует несколько ключевых моментов.

Согласно телеграмме, запрос на морские оценки на год, заканчивающийся 30 июня 1921 года, составляет 573 миллиона долларов. Из этой суммы 185 миллионов долларов запрашивается на продолжение работ по уже утвержденным новым конструкциям. Отсутствует рекомендация по выделению средств на новые строительные проекты [3, с. 1061]. Генеральный совет рекомендует закладку двух линкоров, одного линейного крейсера, пяти флотских крейсеров и шести специальных типов подводных лодок. Однако эти рекомендации подлежали ограничению по размеру вооружения, которое должно быть достигнуто международным соглашением [3, с. 1061]. Грей указывал, что эти предложения будут обсуждены в Конгрессе, однако это обсуждение, вероятно, начнется не позднее весны [3, с. 1061].

Первыми звонками похолодания в отношениях между США и Великобританией стало заявление директора морской разведки США.

Посол Великобритании в Вашингтоне Грей информировал Керзона о ситуации, касающейся предоставления морской и воздушной информации между Великобританией и Соединенными Штатами. Американский директор морской разведки уведомил Грея, что для предоставления такой информации необходимо вернуться к предвоенным условиям обмена информацией равной ценности. Он также упоминал инцидент с отказом американскому офицеру в доступе к беспроводной связи на борту судна. Виконт Грей предлагал обратиться к правительству Соединенных Штатов, заявив, что военно-морские и воздушные службы должны продолжать работу на прежних условиях, иначе ситуация может вернуться к предвоенным условиям [4, с. 1062–1063].

Последствия данной ситуации для Великобритании могли быть следующими:

- 1) усложнение обмена морской и воздушной информацией между Великобританией и Соединенными Штатами из-за изменения политики с американской стороны;
- 2) возможное нарушение сотрудничества в военно-морской и воздушной сфере между двумя странами.

Таким образом, Грей указывал на возможные негативные последствия изменения политики предоставления информации между Великобританией и Соединенными Штатами, а также на необходимость принятия соответствующих мер для сохранения сотрудничества в области безопасности и обороны.

Анализ приведенных источников наталкивает на следующие выводы: правительство Великобритании в 1919 году стремилось к минимизации издержек, вызванных грядущей конкуренцией с США, в идеале – к уклонению от конкуренции. США, находясь в гораздо лучшем финансовом положении, очевидно воспринимали послевоенное положение дел, как возможность стать ведущей военно-морской державой, потенциальная конкуренция и связанные с ней финансовые потери так остро ими не воспринимались. Желание США в одностороннем порядке вернуться к довоенному режиму обмена военно-морской разведывательной информацией, что не устраивало Великобританию, является маркером изменений в англо-американских отношениях, где США все больше становились

инициатором процессов, а Великобритании оставалось лишь реагировать в условиях дефицита ресурсов и финансов на действия США, постепенно превращаясь из равного в младшего партнера США.

### Литература

1 ENCLOSURE IN NO. 360, Letter from Earl Curzon to Viscount Grey, 9 September 1919 // Documents on British foreign policy 1919–1939. – Series I / ed. by E. W. Woodward and R. Batler. – Vol. 5. – London, 1954. – P. 997–1000.

2 Earl Curzon to Viscount Grey (Washington) Unnumbered. Telegraphic [A 501/501/45], FOREIGN OFFICE, November 25, 1919 // Documents on British foreign policy 1919–1939. – Series I / ed. by E. W. Woodward and R. Batler. – Vol. 5. – London, 1954. – P. 1037–1038.

3 Viscount Grey (Washington) to Earl Curzon (Received December 13) No. 1671 Telegraphic [161459/1362/50], WASHINGTON, December 12, 1919 // Documents on British foreign policy 1919–1939. – Series I / ed. by E. W. Woodward and R. Batler. – Vol. 5. – London, 1954. – P. 1061.

4 Viscount Grey (Washington) to Earl Curzon (Received December 17) No. 1678 Telegraphic [A 777/777/45], WASHINGTON, December 16, 1919 // Documents on British foreign policy 1919–1939. – Series I / ed. by E. W. Woodward and R. Batler. – Vol. 5. – London, 1954. – P. 1062–1063.

УДК 811'42'25:398.92:821.161.1-31\*А.С.Пушкин

*А. А. Ларчикова*

### **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ТВОРЧЕСТВЕ А. С. ПУШКИНА НА ПРИМЕРАХ ИЗ РОМАНА «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»**

*Данная статья посвящена особенностям перевода фразеологических единиц в прозаических произведениях русскоязычных писателей на английский язык. В качестве примера были рассмотрены фразеологические единицы из романа «Капитанская дочка» А. С. Пушкина. В работе проводится анализ приемов перевода фразеологических оборотов, рассматриваются особенности и трудности передачи, приводятся примеры.*

Перевод играет ключевую роль в межкультурной коммуникации, облегчая обмен информацией и идеями между различными культурами и языковыми группами. Он не только обеспечивает доступ к культурным и интеллектуальным ценностям других обществ, но и способствует пониманию и уважению к разнообразию культурного наследия. Важность перевода проявляется не только в деловой и политической сферах, но и в литературе, искусстве, научных исследованиях и повседневном общении, где точность и адекватность перевода существенны для успешного взаимодействия между людьми различных культурных контекстов.

Помимо общей значимости перевод играет ключевую роль в передаче таких специфических языковых элементов, как фразеологические единицы. Фразеологизмы не только отражают особенности мышления и культурные особенности народа, но и являются важным инструментом для передачи идиоматического значения и эмоциональной окраски высказывания. Понимание и умение точно переводить фразеологические единицы становятся неотъемлемой частью успешной межкультурной коммуникации, особенно в контексте литературы, искусства и повседневного общения.

Итак, фразеологизмы – неотъемлемая часть языковой системы, представляющая собой устойчивые словосочетания, которые обладают особым значением [1, с. 6]. Они играют важнейшую роль в обогащении языка, привнося в него образность, выразительность и глубину смысла. Одно из главных заблуждений относительно фразеологизмов заключается в том, что их воспринимают лишь как «стилистические украшения» или «излишество». Однако такая трактовка не только устарела, но и не соответствует действительности.

Фразеологизмы – одна из языковых универсалий, так как нет языков без фразеологизмов [2, с. 101]. Каждый народ имеет в своей фразеологии массу выражений, отражающих его уникальный культурный опыт, традиции и мировоззрение. Русская фразеология особенно богата и многогранна. Она имеет многовековую историю, уходящую корнями в древнерусские летописи и фольклор. В русских фразеологизмах накоплена бесценная информация о жизни, быте, культуре и истории русского народа.

В науке перевода вопрос о передаче фразеологических единиц занимает особое место. Взгляды на эту проблему расходятся. Например, А. С. Пушкин полагает, что переводчик должен стать «вторым автором», перевыражая мысль оригинала своими словами. Другие, подобно Н. В. Гоголю, допускают намеренное отступление от буквы текста, чтобы лучше передать его дух. Третьи, следуя за А. Н. Толстым, призывают не гнаться за буквальным переводом, а стараться воссоздать общее впечатление от произведения. А. К. Чуковский и вовсе предлагает переводить «смех смехом, улыбку – улыбкой», сохраняя эмоциональную окраску оригинала.

Фразеология является одной из категорий «непереводимого» и имеет высокую значимость для науки перевода. Эксперты отмечают, что фразеологические единицы занимают одно из главных мест в «шкале непереводимости», и что самое основное – переводчики часто сталкиваются с трудностями при передаче их смысла [3, с. 119].

При переводе фразеологических единиц для эффективного сохранения их семантического и образного содержания переводчик обязан учитывать стилистическую роль фразеологизма и выявлять аналогичное выражение в целевом языке, способное передать его образность и смысловую нагрузку в соответствующем стилевом регистре. Это особенно важно в художественных произведениях, включая романы, где существуют элементы текста, не поддающиеся формальному переводу, такие как фразеология. Например, роман «Капитанская дочка» А. С. Пушкина ярко иллюстрирует данное явление.

На основе анализа конкретных фрагментов рассмотрены способы передачи фразеологических единиц на английский язык, что демонстрирует их роль в передаче национального колорита и языковых особенностей эпохи.

Приведем примеры использования **фразеологических эквивалентов** в переводе. Для более ясного определения данного термина, дадим ему описание. Перевод с помощью фразеологического эквивалента – нахождение в языке перевода образной единицы, которая полностью соответствует по образности и стилистической окраске фразеологическому выражению оригинала.

Так, в анализируемом романе фразеологическая единица «прекрасный пол» была передана в предложении «Главною его слабостью была страсть к прекрасному полу» на переводимый язык (ПЯ) следующим образом: “*His chief weakness was his passion for the fair sex*” [3, с. 4].

Так же в контексте использования фразеологического эквивалента при переводе словосочетания «Уши горят» описывается следующая ситуация: «Тут вошла девушка лет восемнадцати, круглолицая, румяная, с светло-русыми волосами, гладко зачесанными за уши, которые у ней так и горели» и транслируется в ПЯ как “*At that moment a girl of eighteen, with a rosy round face, came in, her fair hair was smoothly combed behind her ears which at that moment were burning*” [3, с. 24], добавляя дополнительные нюансы и атмосферу к происходящему. Подобным образом переводится «Не ты первый, не ты последний» в следующем виде: “*You are not the first nor the last*” [3, с. 22].

Во взятых для изучения примерах переводчик нашёл в языке перевода фразеологические обороты, полностью соответствующие по значению и образности оригинальному выражению.

В процессе исследования романа также было обнаружено, что переводчик применял стратегию перевода с использованием **фразеологического аналога**. В случае отсутствия точного эквивалента фразеологизма в целевом языке, переводчик выбирает аналогичное по смыслу выражение, основанное на другой образности.

Так, выражение «*Жить душа в душу*» используется в предложении «*Мы жили душа в душу. Другого ментора я и не желал*» и переводится как “*We got on together capitally. I wished no other mentor*” [3, с. 4]. Таким же способом фразеологическая единица «*Заснул как убитый*» транслируется в предложении «*Скоро вся изба захрапела, и я заснул как убитый*» и преобразуется на ПЯ в следующем виде “*Soon the room was full of snoring and I dropped fast asleep*” [3, с. 17].

Аналогичным примером будет фразеологизм «*Семь бед, один ответ*» и используется автором в следующей ситуации: «*Семь бед, один ответ. Батюшка за ворот приподнял его с кровати, вытолкнул из дверей и в тот же день прогнал его со двора, к неопи-санной радости Савельича.*» и переводчиком преобразуется как “*He paid all scores at once: my father lifted him off the bed by the collar, kicked him out of the room, and sent him away the same day, to the indescribable joy of Savelyich*” [3, с. 5].

Приведенные примеры демонстрируют, что переводчик использовал этот прием для передачи смысла и идиоматики оригинального текста на другой язык.

Следующий подход, примененный переводчиком в своей работе, заключается в использовании метода **калькирования**, или дословного перевода. Этот метод применяется в ситуациях, когда у фразеологизма не имеется ни эквивалента, ни аналога, а образность полученного с помощью калькирования выражения в языке перевода легко воспринимается его носителями.

Именно такая интерпретация данного термина позволяет автору использовать фразему «*Держать в ежовых рукавицах*», которую он использует в следующем контексте: «*Теперь о деле... К вам моего повесу... гм... держать в ежовых рукавицах*». Перевод звучит как “*Now to business... I am sanding my young rascal to you... Hm... hold him in hedgehog gloves*” [3, с. 18].

Примером аналогичного явления служит устойчивое выражение «*В огороде летал, конопля клевал; швырнула бабушка камушком – да мимо*», что переводится как “*I flew about the kitchen garden, picking hemp seed; granny threw a pebble but missed me*” [3, с. 16].

Таким же образом переводится «*Будет дождик, будут и грибки; а будут грибки, будет и кузов*» как “*If it rains, there will be mushrooms, and if there are mushrooms there will be a basket for them*” [3, с. 16].

Примеры из текста демонстрируют, как фразеологизмы или пословицы переводятся дословно, сохраняя особенности оригинала. В данном случае перевод с использованием калькирования успешно передал уникальные выражения и идиомы из одного языка на другой.

В ходе анализа романа было обнаружено, что переводчик применил не только вышеперечисленные методы. Мы установили, что был использован метод **антонимического перевода**. Этот метод предполагает замену утвердительной конструкции в оригинале на отрицательную в переводе или, наоборот, с отрицательной на утвердительную. Далее мы рассмотрим данное явление более детально.

В своем романе «*Капитанская дочка*» А. С. Пушкин использует выражение «*Сойти с ума*» для описания реакции героя на прочитанное письмо: «*Прочитав это письмо, я чуть с ума не сошел*». В переводе на английский язык данное предложение звучит как “*I almost went out of my mind when I read this letter*” [3, с. 73]. Также, в романе была обнаружена фразеологическая единица, использованная в контексте борьбы

с Пугачевым «*Господь не выдаст, свинья не съест*» в таком предложении как «*Авось дадим отпор Пугачеву. Господь не выдаст, свинья не съест.*». Антонимическим переводом будет следующее предложение: “*Don't you worry, madam. Ivan Ignatyich answered, God willing, all will be well*” [3, с. 44].

В процессе анализа литературного произведения было установлено, что переводчик также использовал метод **описательного перевода**. Описательный перевод определяется как передача значения фразеологической единицы с использованием свободного словосочетания в случае отсутствия эквивалента или аналога, а также при невозможности применения калькирования. Этот аспект рассмотрим более подробно.

В своем исследовании мы обнаружили использование автором устойчивых оборотов речи с метафорическим значением, включая фразу «*Береги платье снову, а честь смолоду*». Переводчик передал стиль письма А. С. Пушкина и сохранил целостность художественного произведения через описательный перевод, приведенный следующим образом: “*Watch over your clothes while they are new, and over your honor while you are young*” [3, с. 7]. Кроме того, аналогичным образом фразеологическая единица «*Стерпится, любится*» переводится на английский язык как “*You will like it better when you are used to it*” [3, с. 22].

Заключительным фразеологическим выражением будет «*Дожить до седых волос*» и изложено в предложении «*...а я не старый пес, а верный ваш слуга, господских приказаний слушаюсь и усердно вам всегда служил и дожил до седых волос*». Перевод этого выражения включает в себя следующую интерпретацию: “*I am not an old dog but your faithful servant; I obey your orders and have always served you zealously and have lived to be an old man*” [3, с. 39].

Таким образом, было рассмотрено 13 фразеологических единиц из романа «Капитанская дочка». Переводчик успешно воспользовался всеми известными методами перевода фразеологизмов (классификация А. В. Кунина), стараясь сохранить стилистику и образность оригинала. В результате анализа было установлено, что переводчики чаще всего выбирали метод подбора фразеологического аналога и эквивалента. Однако в некоторых случаях им приходилось прибегать к описательному переводу, что приводило к утрате экспрессивности некоторых фразеологических оборотов.

Несмотря на сложности перевода фразеологических выражений, в большинстве случаев удалось сохранить основные особенности фразеологических оборотов и передать культурно-исторические особенности, присущие стилю А. С. Пушкина.

## Литература

1 Седых, А. П. Фразеология и перевод: французский, итальянский и русский языки : учеб.-метод. пособие / А. П. Седых, А. Марабини. – Белгород : ООО «Эпицентр», 2021. – 252 с.

2 Редько, Г. В. Фразеологизмы как языковая универсалия, отражающая национальную культуру народа / Г. В. Редько, А. А. Еремеева // Вест. Адыгейск. гос. ун-та. Сер. 2, Филолог. и искусствовед. – 2019. – № 1. – С. 100–105.

3 Pushkin, A. The Captain's Daughter: And Other Stories / A. Pushkin. – New York : Vintage Books, 2012. – 304 p.

УДК 94(410)"188/195"(043)

*И. В. Леонченко*

## ФЛАГ БРИТАНСКОЙ ИМПЕРИИ: ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ

*Данная статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с историей символики Британской империи на исходе XIX – первой половине XX вв. В статье представлены*

*положения общественных движений, связанных с инициативами по учреждению флага империи, а также событий, связанных с ними. Автор приходит к выводу, что создание флага Британской империи диктовалось необходимостью консолидации империи.*

С момента своего возникновения Британская империя представляла собой довольно сложное явление для истории. Она была не столько единым государством, сколько множеством государств, что были объединены под властью единой Британской Короны. Империя была наполнена множеством законов, традиций и обычаев, что играли значимую роль в различных ее уголках. В каждой подвластной Короне территории так или иначе можно было набрести на уникальный прецедент, о котором за ее пределами не слышал никто и никогда. Однако империя все же обладала теми устремлениями и была подвластна определенным общим процессам, что определяли ее историю.

Завершение XIX в. для Британской империи было наполнено множеством новых веяний, что зародились в умах подданных Короны в разных уголках Земного шара. Британская публика, подвластная желаниям и страстям, преподнесла миру множество идей, одна из которых стала для неё в достаточной степени важной. Идея Имперской Федерации, возникшая на исходе «Имперского Столетия», привела к формированию движения, деятели которого стремились сформировать «перманентное единство Империи» и привести Британскую империю к федеральному устройству. Однако в этой статье речь идёт не о самой идее, упомянутой выше, но о том, к каковым последствиям привело прораствание посеянных зёрен просвещения со стороны Лиги Имперской Федерации в вопросах единения.

В 1894 г., в день рождения Королевы-императрицы Виктории, по многочисленным предложениям публики были проведены первые празднования события, что впоследствии получили название День Империи. Сама идея такого события витала с момента формирования Лиги, но в 1894 г. она обрела непосредственно осязаемую форму. Именно в ходе проведения этого праздника британские подданные в различных колониальных владениях впервые стали задаваться вопросом: а какого же их место в империи? В течение множества лет на официальных событиях и парадах постоянным символом Британской империи был реющий Юнион Джек, что являлся флагом Соединенного Королевства. Однако в силу роста самосознания в наиболее крупных колониях он постепенно стал ассоциироваться не столько с самой империей в целом сколько с отдельной ее частью – метрополией. В течение последующих нескольких лет идея о создании нового флага единой Британской империи вращалась в пределах общественных кругов, пока, наконец, не обрела форму первого полноценного предложения возможного флага. Оно было опубликовано в июле 1897 г. в Evening Express неким неизвестным советником из колоний. Правда следует отметить, что никаких подробных описаний с его стороны не было предоставлено, только лишь упомянуто о возможном включении символов колоний и Британской Индии в состав нового флага для империи [2, с. 3].

Дальнейшие предложения о создании имперского флага в 1900-х гг. стали обретать больше подробностей о том, какую форму надлежит обрести новому символу Британской империи. Вместе с тем в пределах общественной жизни возникли и оппоненты данным идеям. Условно их можно было разделить на три группы. Первые настаивали на необходимости сохранения верности традициям предков и использовании Юнион Джека как символа империи. Вторые указывали на уже сформировавшуюся разницу между колониями и метрополией в идеях национального устройства и желали создания уникальных символов для государств, составлявших Британскую империю. Третьи следовали специфическим критериям притяжения символики указывая на нарушение правил геральдики и вексиллологии в предложениях, поступавших со стороны британской публики. В большинстве случаев идея о создании флага империи отклонялась по причинам критики последних двух. К примеру, таким образом был отклонён план Эдуарда Мариона Чадвика.

Он предусматривал создание «монструозного» символа Британской империи, с включением в левом верхнем углу флага Соединенного Королевства на алом полотне и внесением всех геральдических символов империи, которые он называл *Escu Complet* [3, с. 3].

Очередными значимыми для Британской империи и идеи о создании имперского флага стали 1910–1911 гг. В это время империя вновь была поглощена подъёмом национального духа, который сопровождался массовыми мероприятиями и празднествами. Первым из таковых событий стала коронация Георга V как Короля-императора и последовавшее начало колониальной выставки, известной как Фестиваль Британской империи. Вторым была собравшаяся Шестая Имперская конференция, на которой в качестве тем к обсуждению были представлены идеи о создании Имперской Федерации и имперского флага [4, с. 3]. Однако в силу большого количества других вопросов между субъектами империи обсуждения о флаге были оставлены на последние дни конференции, но впоследствии так и не подверглись полноценному рассмотрению. Следующие официальные обсуждения в общественных кругах по вопросу принятия нового флага вновь вспыхнули только в 1914 г., но в силу достаточно богатого на политические события времени они фактически утонули в массе иных статей и сместились на задний план для британской публики. К примеру, статья «Империя и Единство», размещённая в *Northern Advocate* в январе этого года, была вынуждена ютиться между Ирландским вопросом, вступлением Остина Чемберлена на позиции парламентария, критикой юного Первого лорда Адмиралтейства Уинстона Черчилля за его растраты на флот и рекламой стейков в староанглийском стиле. Однако именно в этом маленьком фрагменте поднимался важный вопрос о сущности империи и ее субъектов [5, с. 5].

В пределах же публики, приблизительно со времён Фестиваля Империи, начинают циркулировать неофициальные символы Британской империи. Одним из таковых был и «неофициальный флаг Империи», который, согласно мнению одного из вексиллологов Ральфа Келли, возник после 17 сентября 1910 г. и находился в использовании в различных вариантах в последующие годы. Сама история возникновения этого флага покрыта тайной, и на данный момент времени не существует полноценной информации о его создателе и производителе. Известно лишь то, что его производство осуществлялось в массовом масштабе и одной конкретной компанией, о чем свидетельствует схожесть исполнения и одно и тоже по качеству хлопковое полотно в качестве основы. Особое внимание и использование этот флаг обрёл лишь к 1924–1925 гг., когда в ходе Выставки Британской империи он продавался в качестве сувенирной продукции. В те же годы его существование впервые можно было зафиксировать на фотоснимках из различных уголков Британской империи. Последним же моментом появления флага в значимых событиях XX в. стал 1945 г., когда в День Победы он был запечатлён одним из фотографов *Daily Mirror* реющим на ветру в руках ликующей толпы на Трафальгарской площади [8].

В течение последовавших послевоенных лет империя постепенно стала приходить в упадок, а идеи об Имперской Федерации начали меркнуть. И, наконец, в 1997 г., в момент передачи Британского Гонконга, ее существование пришло к своему финалу. Однако история флага империи, что так и не был утверждён официально, продолжила жить. В отдаленной провинции Австралийского Содружества в городе Дангарсли в 1921 г. еще во времена Британской империи был возведен монумент Великой Войне. Там по завещанию А. Г. Перрота, что заказал построить этот мемориал на заработанные средства в честь своего умершего сына и других павших ветеранов, был вознесён флаг империи [7, с. 8]. По его последней воле на протяжении множества последовавших лет местные жители каждый раз в День Памяти поднимали этот флаг, чтобы он вновь реял на ветру, как дань уважения отдавшим свои жизни соотечественникам. В течение ста лет об этом факте было известно лишь самим обитателям Дангарсли, пока в 2021 г. австралийские СМИ не запечатлели поднятие имперского флага в день столетней годовщины с момента открытия монумента [1, с. 11].

Таким образом, история флага Британской империи следует довольно сложному и запутанному пути своего развития. Она с момента возникновения идеи о необходимости общего символа для сплочения нации и до их исчезновения с падением империи полна нехваткой значительного количества фрагментов, которые могли бы пролить свет на восприятие обществом самого государства и тех принципов, что лежали в его основе. История идеи имперского флага в значительной мере сплетается с идеей Имперской Федерации.

### Литература

- 1 Kelly, R. A flag for the Empire / R. Kelly. – London : The Flag Institute, 2017. – 15 p.
- 2 A Good Suggestion // Evening Express. – 1897. – 1 July. – 3 p.
- 3 An Empire Flag // Otago Daily Times. – 1901. – 18 January. – 3 p.
- 4 Empire Flag, Subject Will Probably Be Settled at Imperial Conference // The Winnipeg Tribune. – 1910. – 7 November – 1 p.
- 5 The Empire and Unity // Northern Advocate. – 1914. – 23 January. – 5 p.
- 6 Empire Day, New Significance, Imperial Flag Proposed, Symbols of the Dominions // The New Zealand Herald. – 1920. – 24 February. – 5 p.
- 7 At Dangarsleigh, Memorial Unveiled // The Armidale Chronicle – 1921. – 25 May – 8 p.
- 8 Willis, P. VE Day: Full edition of Daily Mirror from day of Britain's greatest triumph FREE with today's paper [Electronic resource] / P. Willis. – Mode of access: <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/ve-day-full-edition-daily-5619141> – Date of access: 13.04.2024.

УДК 930;341.324.5:329.18(=112.2)(47+57)«1941-1945»

*М. С. Любицкий*

### ПОЛИТИКА РАБСКОГО ТРУДА НА ОККУПИРОВАННОЙ ТЕРРИТОРИИ СССР И УГОН НАЦИСТАМИ МИРНОГО НАСЕЛЕНИЯ СОВЕТСКОГО СОЮЗА ПО МАТЕРИАЛАМ НЮРНБЕРГСКОГО ПРОЦЕССА

*В данной статье автор анализирует материалы Нюрнбергского процесса о политике рабского труда на оккупированной территории СССР и о угоне мирного населения на принудительные работы в Германию. В статье сделан вывод, что материалы Нюрнбергского процесса позволяют охарактеризовать политику рабского труда нацистов и положение восточных рабочих в Германии.*

Одним из видов чудовищных преступлений являются применение принудительных работ на оккупированной территории Советского союза и угон гражданского населения СССР на работы в нацистскую Германию. Подобные военные преступления совершались на территории всех стран оккупированными нацистами. Но особенно большой размах принудительных работ и угон гражданского населения в Германию достиг на оккупированной территории СССР [1, с. 69]. Ещё до начала войны с Советским Союзом руководством нацистской Германии был разработан план по эксплуатации его гражданского населения. Данный документ получил название «Зеленая папка» и предписывал, как и в каких отраслях промышленности должны были работать граждане СССР. В параграфах 1 и 2 пункта «а» раздела 2 главы под заголовком «Привлечение местного населения» указывается, что граждане СССР, работавшие в добывающих сферах промышленности и на объектах инфраструктуры, должны принуждаться к работе под угрозой наказания. Советская сторона обвинения предоставила данный документ под номером СССР-10 [2, с. 521–522].

Следующим документом, который предписывает как следует использовать гражданское население на оккупированной территории СССР, является запись совещания «Об использовании русской рабочей силы» от 7 ноября 1941 г., представленный советской стороной обвинения как СССР-386. Документ предписывает, что граждане СССР должны выполнять работы по расчистке и разминированию шоссе и дорог, аэродромов и других объектов инфраструктуры, максимально эксплуатироваться по добыче угля и выполнять сельскохозяйственные работы [3].

В первые года войны граждане СССР выполняли работы на оккупированной территории Советского Союза, но с начала 1942 г. у нацистов появилась необходимость в угоне гражданского населения СССР на работы в Германию. Советской стороной обвинения был предоставлен документ СССР-379. Данный документ является приказом Геринга от 10 января 1942 г. Геринг указывает на то, что граждане СССР, оказавшиеся под оккупацией, должны заменить молодых мужчин Германии в отраслях военной промышленности и сельского хозяйства [2, с. 525–526]. На оккупированных территориях Советского Союза создавались специальные ведомства, руководителями которых являлись гаулейтеры НСДАП. Они должны были осуществлять бесперебойные доставки граждан СССР на принудительные работы в Германию. Для помощи немецким крестьянам следовало отправлять в Германию 500 тысяч «отборных и здоровых» девушек с оккупированной территории СССР [4].

Граждане СССР женского пола, угнанные на принудительные работы в Германию, отправлялись на работу к немецким семьям. Руководством нацистской Германии была разработана памятка «Указание по обращению с иностранными рабочими из гражданского населения, находящегося в империи», в которой указывались правила работы и проживания «восточных работниц». Согласно памятке, на граждан СССР, угнанных на принудительные работы в Германию, не распространялись общие условия труда. Власти нацистской Германии объявляли военнопленными граждан СССР, которых отправили на принудительные работы [5].

На всей оккупированной территории Советского Союза нацистами создавались специальные лагеря, где размещались граждане СССР для временного содержания перед угон на принудительные работы в Германию. В качестве доказательства советская сторона обвинения предоставила документ СССР-51/2. В нём описывается, как близ города Плавска Тульской области был создан подобный лагерь. В нём мирное население и военнопленные подвергались нечеловеческим истязаниям и мукам. В лагере находились как дети, так и старики, и смертность в данном лагере составляла до 30 человек в день [2, с. 534].

Из записи доклада Министериальдиректора управления по использованию рабочей силы на совещании управления военной экономики и вооружения ОКВ, состоявшемся 19 февраля 1942 г., известно, что до 1942 г. численность советских граждан, находившихся в лагерях, составляла 3,9 миллиона человек. Но в январе 1942 г. она стала составлять 1,1 миллиона человек. Смертность за период времени от ноября 1941 г. по январь 1942 г. составила 500 тысяч граждан Советского Союза. Также в данном документе содержится информация о том, что каждую неделю в нацистскую Германию прибывает от 8 до 10 тысяч человек [6].

Для угона на принудительные работы в Германию нацисты использовали репрессивные методы по отношению к мирному населению Советского Союза. В ноте от 11 мая 1943 г. Народный комиссар иностранных дел Советского Союза В. М. Молотов приводит пример как в городе Полтава УССР нацисты расстреляли и повесили 140 человек. Такие методы нацисты использовали повсеместно и на всей территории СССР [7].

На территории Германии угнанные граждане СССР были задействованы в различных отраслях экономики. Представленный Трибуналу американской стороной обвинения документ ПС-407 «Из письма Заукеля Гитлеру о поездке на восток для организации вывоза 1 млн. иностранных рабочих от 15 апреля 1943 г.» дает количественное описание

задействованных граждан в различных видах промышленности. Так, из трех с половиной миллионов граждан СССР, находящихся в Германии в вооружении, эксплуатировалось 1 568 801 человек, в горном деле – 163 632 человека, в строительстве – 218 707 человек, в транспорте – 199 074 человека, в сельском и лесном хозяйствах – 1 007 544 человека, в прочих отраслях экономики – 480 298 человек [8].

Таким образом, политика рабского труда и угон мирного населения СССР на принудительные работы в Германию была частью нацистской оккупационной политики во время Второй мировой войны. Миллионы советских граждан были вывезены на принудительные работы в Германию, где они вынуждены были работать в условиях рабства, подвергаясь жестокому обращению и плохим условиям жизни. Данная политика рабского труда была осуждена и признана военным преступлением после окончания войны. В материалах Нюрнбергского процесса данная тема была довольно глубоко раскрыта. На протяжении судебного процесса было представлено множество документов, свидетельств и доказательств, подтверждающих масштабы и ужасы этой политики. В ходе Нюрнбергского процесса были представлены свидетельства вынужденных рабочих, жертв нацистской принудительной работы, а также документы, подтверждающие факты угона мирного населения из различных стран на принудительные работы в Германию. Были раскрыты условия, в которых вынужденные работники вынуждены были трудиться, их обращение и унижения со стороны нацистского режима. Судебное разбирательство по этой теме позволило разоблачить и осудить преступления и нарушения прав человека, связанные с политикой рабского труда и угона мирного населения в Германию во время Второй мировой войны. Представленные материалы и признания свидетелей стали основой для возмездия и наказания виновных лиц, а также для компенсации жертв этой политики.

## Литература

1 Максимов, К. Н. Репатриация советских граждан, угнанных фашистами в рабство в годы великой Отечественной войны / К. Н. Максимов // *Oriental Studies*. – 2018. – Т. 2, № 36. – С. 68–78.

2 Выступление помощника Главного обвинителя от СССР Н. Д. Зоря. Стенограмма заседания Международного военного трибунала от 22 февраля 1946 г. // *Нюрнбергский процесс : сб. материалов : в 8 т. – Москва : Юрид. лит., 1990. – Т. 4. – С. 516–539.*

3 Запись совещания «Об использовании русской рабочей силы» от 7 ноября 1941 г. // *Нюрнбергский процесс : сб. материалов : в 8 т. – Москва : Юрид. лит., 1990. – Т. 4. – С. 522–524.*

4 Приказ «О назначении гаулейтеров уполномоченными по использованию рабочей силы в областях» от 6 апреля 1942 г. // *Нюрнбергский процесс : сб. материалов : в 8 т. – Москва : Юрид. лит., 1990. – Т. 4. – С. 526–527.*

5 «Указание по обращению с иностранными рабочими из гражданского населения, находящегося в империи» // *Нюрнбергский процесс : сб. материалов : в 8 т. – Москва : Юрид. лит., 1990. – Т. 4. – С. 532–534.*

6 Из записи доклада Министериальдиректора управления по использованию рабочей силы на совещании управления военной экономики и вооружения ОКВ, состоявшемся 19 февраля 1942 года // *Нюрнбергский процесс : сб. материалов : в 8 т. – Москва : Юрид. лит., 1990. – Т. 4. – С. 659–660.*

7 Нота Народный комиссар иностранных дел Советского Союза товарища В. М. Молотова от 11 мая 1943 г. // *Нюрнбергский процесс : сб. материалов : в 8 т. – Москва : Юрид. лит., 1990. – Т. 4. – С. 659–660.*

8 Из письма Заукеля Гитлеру о поездке на восток для организации вывоза 1 млн. иностранных рабочих от 15 апреля 1943 года // *Нюрнбергский процесс : сб. материалов : в 8 т. – Москва : Юрид. лит., 1990. – Т. 4. – С. 660–661.*

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА У РАННИХ БИЛИНГВОВ

*Данная статья посвящена раскрытию проблемы определения родного языка у ранних билингвов. В ней рассматривается определение термина «ранний билингв», обстоятельства, обуславливающие зарождение билингвизма у детей и подходы исследователей к толкованию термина «родной язык» среди этой группы населения. Для подтверждения или опровержения толкований проводится опрос среди ранних билингвов, который показывает невозможность ассоциации родного языка с этнической принадлежностью человека.*

В современном мире, когда межкультурная коммуникация начинает играть решающую роль и когда миграционные потоки перемешивают народы и нации, вопрос, что является «родным» языком, стоит очень остро.

Билингвы – это категория людей, которая является вовсе неоднородной. Их определяют по разным классификациям в зависимости от их возраста, уровня владения, сферы использования и способа приобретения языков, на которых они говорят. Ранние билингвы – это носители двух языков, которым внедрили языковую компетентность в каждом из освоенных языков одновременно либо последовательно в раннем детстве. Они ограничиваются возрастными рамками; освоение двух языков происходит «в пред-подростковой фазе жизни» [1, с. 148]. Среди всех билингвов ранние встречаются в подавляющем большинстве. Это обусловлено «смешанными браками представителей разных этнических групп, миграцией и дополнительным изучением иностранных языков с раннего детства» [2, с. 53]. Таким образом, билингвы являются продуктами глобализации современного мира.

Существует несколько подходов к обеспечению раннего билингвизма у детей. Самый эффективный (описанный А. В. Харенковой) – это «один родитель – один язык» [3, с. 162], при котором с раннего детства отец разговаривает с ребёнком на одном языке, а мать на другом. При этом приеме, индивид изучает параллельно два языка, и у ребенка-билингва наблюдается формирование языковых знаний в области двух языков. В таком случае допустимо называть это явление «несколькими родными языками».

Для оценки данного приема мы провели опрос среди ранних билингвов в Беларуси и Канаде. Целью опроса было выявление уровня распространенности этого подхода обеспечения билингвизма среди ранних билингвов. Среди всех опрошенных данный прием встречался лишь у троих канадских респондентов, что доказывает его нераспространенность в этой группе населения.

Согласно мнению Х. З. Закирьянова, самое распространенное определение родного языка – «язык национальный (этнической) принадлежности» [4, с. 788]. Язык – это прямое отражение национальной культуры и национального характера народа. Данная культурная компетентность является ключевым отличием родного языка от других освоенных индивидуумом языков.

Так, в нашем опросе мы предлагали респондентам указать в свободном варианте ответа их родной язык, а также их этническую принадлежность. Соотношение родного языка с этнической принадлежностью среди опрошенных белорусских респондентов показало, что 38 % респондентов считают родным языком язык своей этнической принадлежности, в то время как у 62 % родной язык не совпадал с их этнической принадлежностью. Результаты опроса среди белорусов обосновываются тем, что большая часть респондентов указала на русский язык в качестве своего родного, при том что почти все они соотнесли свою этническую принадлежность к белорусу.

Это расхождение также сопровождалось тем, что все респонденты, за исключением одного, признали русский язык своим первым, а белорусский или иной язык своим вторым. Следуя этим данным, допустимо было дополнительно отметить, что у 81 % опрошенных родной язык совпадал с первым языком, который встретился в их жизни, тогда как у 19 % респондентов первый встреченный в жизни язык не совпадал с родным языком. Мы полагаем, что этот фактор мог повлиять на их восприятие родного языка, приравнивая его к тому языку, с которым они столкнулись в своей жизни раньше.

Среди ранних билингвов-канадцев статистика выявила результаты совсем другого характера. Из опрошенных 67 % респондентов приравнивало свой родной язык к языку своей этнической принадлежности, тогда как у 33 % респондентов родной язык с этнической принадлежностью не совпадали. Кроме того, как было отмечено и у белорусов, среди канадских респондентов почти во всех случаях родной язык совпадал с тем языком, который они считали своим первым. Результаты опроса выявили, что у 95 % респондентов первый язык совпадал с родным языком, тогда как у 5 % опрошенных первый язык с родным языком не совпадали. На этом мнения среди представителей двух стран сошлись.

Теория Х. З. Багирова и З. У. Блягоза гласит, что язык – это не врожденное явление. Он либо передается от старших поколений либо является тем языком, в чей языковой среде воспитывается ребенок. Они признают, что родной язык и язык этнической принадлежности могут вовсе не совпадать. Это встречается на примере у представителей этнических групп, которые зачастую не владеют языком своего этноса. В качестве примера можно взять белорусских респондентов, чей этнический язык уступает распространенному в стране русскому. Такие случаи обозначаются понятием «второго родного языка».

Они также утверждают, что при воспитании ребенка в иной языковой среде «родным языком становится с детства другой язык, а не материнский» [5, с. 131]. Проведенный опрос не подтвердил данное утверждение. Результаты показали, что при переезде в раннем возрасте в другую страну с иной языковой средой из белорусских и канадских респондентов вместе взятых 88 % сумели удержать свой этнический язык в качестве родного. Всего у 12 % респондентов родной язык сменился на этнический язык новой географической среды.

Мы собрали эти данные путем опроса, в котором респондентам из Канады и Беларуси предлагалось ответить на вопрос «Переезжали ли Вы в другую страну с иной языковой средой в раннем возрасте?» с ответом «да / нет». При ответе «да», данные сопоставляли с указаниями респондента своей этнической принадлежности и своего родного языка. При изменении родного языка на язык, не являющийся языком своего этноса, а языком новой географической среды, эти данные были выявлены (установлены?).

Таким образом, проведенное исследование показывает невозможность ассоциации родного языка с этнической принадлежностью человека, поскольку этническая принадлежность не является его постоянным признаком. Также можно отметить, что миграция не оказывает большого влияния на определение родного языка у детей-мигрантов. Кроме того, исследователям следует обращать внимание на влияние первого воспринимаемого языка в жизни человека как на фактор при определении родного языка.

Подводя итог, отметим, что определить точные границы «родного языка» у ранних билингвов очень сложно из-за переплетения множества социальных, культурных и психологических факторов. Ученым в первую очередь следует прийти к общему мнению и обозначить точные критерии для определения понятия «родной язык». Данная проблема очень многогранна и не до конца исследована, поэтому требуется ее дальнейшая разработка.

## Литература

1 Moradi, H. An Investigation through Different Types of Bilinguals and Bilingualism / H. Moradi // International Journal of Humanities and Social Sciences. – 2014. – Vol. 1, iss. 2. – P. 147–154.

2 Цыганова, А. С. Билингвы, кто они: сверхлюди или обычные смертные? / А. С. Цыганова // Успехи в химии и химической технологии. – 2019. – Т. 33, № 12. – С. 53–56.

3 Харенкова, А. В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов / А. В. Харенкова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 160–167.

4 Закирьянов, К. З. Проблема сохранения родных языков / К. З. Закирьянов // Вестник Башкирского университета. – 2018. – Т. 23, № 3. – С. 787–794.

5 Багироков, Х. З., Блягоз, З. У. К вопросу о понятиях «Родной язык» и «Неродной язык» / Х. З. Багироков, З. У. Блягоз // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2012. – № 2. – С. 130–133.

**УДК 069.9:7:327:008(476:5-11)**

*Н. Д. Паплёвка*

### **ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ВЫСТАВКИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ И СТРАН ВОСТОЧНОАЗИАТСКОГО РЕГИОНА**

*Данное исследование посвящено характеристике художественных выставок, реализованных в рамках культурного сотрудничества Республики Беларусь со странами Восточной Азии. Выставочные проекты, посвященные культурным традициям стран Восточноазиатского региона, проанализированы как фактор плодотворного культурного сотрудничества и межкультурного диалога между Республикой Беларусь, Китайской Народной Республикой и Японией.*

Международное культурное сотрудничество является важным инструментом внешней политики Республики Беларусь, способствующим расширению границ взаимодействия в разных сферах деятельности. Руководствуясь принципом многовекторности внешней политики Беларусь развивает связи в сфере культуры с зарубежными партнерами на Востоке. В данном контексте обращение к характеристике художественных выставок, посвященных культурным традициям стран Восточноазиатского региона, представленных на экспозиционных площадках различных культурных учреждений Республики Беларусь, безусловно, вызывает исследовательский интерес.

Цель работы – характеристика художественных выставок как направления культурного сотрудничества Республики Беларусь и стран Восточноазиатского региона.

Музеи и университеты традиционно являются важными участниками процесса культурной политики и дипломатии национальных государств. Именно данные учреждения выступают каналами культурных связей, которые способствуют межкультурному диалогу. Международную деятельность музеев также можно рассматривать в качестве одной из форм профессионального, научного и художественного сотрудничества в современном мире. Сотрудничество музейных учреждений и университетов Республики Беларусь с различными культурными институтами восточноазиатских стран – средство для взаимопонимания и дружбы между народами. В рамках международного гуманитарного взаимодействия особую актуальность приобретает совместная работа с музеями в части осуществления экспозиционно-выставочной работы.

В ходе многовекторной интеграции и деятельности посольства Республики Беларусь укрепляются культурные связи с такими странами Восточноазиатского региона, как Япония, Китайская Народная Республика и пр. Одним из элементов взаимодействия в данном контексте выступают художественные выставки, которые проводятся на базах музеев и высших учебных заведениях нашей страны [1, с. 7].

Масштабные выставочные проекты, посвященные восточноазиатской культуре, традиционно проходят в Национальном художественном музее Республики Беларусь. Примером тому может служить выставка «Беларусь – Китай. Сотрудничество и дружба», освещающая традиции китайской культуры, которая проходила с 20 января 2023 по 12 марта 2023 г. На ней были представлены различные виды и техники изобразительного и декоративно-прикладного искусства Китая XVII – начала XXI в.: фарфоровые изделия, керамика, перегородчатая эмаль, художественный металл, резные и расписные лаки, резьба по камню, кости, дереву; искусство народной картинки, гохуа. На выставке можно было увидеть произведения представителей двух основных живописных стилей: гунби и се-и [3].

7 апреля 2023 г. в Национальном художественном музее Республики Беларусь состоялось открытие выставочного проекта «Образы Китая» живописца Хань Юйчэня. Выставка проводилась в ходе мероприятий, которые были приурочены к 31-й годовщине установления дипломатических отношений между Китаем и Беларусью. Подобного рода юбилейная выставка под названием «Ювелирное искусство Китая» в апреле 2023 года также прошла в художественной галерее «Университет культуры» [3].

В мае 2019 г. крупным культурным событием регионального масштаба стало проведение Музеем истории г. Гомеля в рамках культурно-просветительской акции «Ночь музеев» масштабного мероприятия, посвященного многолетнему и эффективному сотрудничеству Республики Беларусь и Китайской Народной Республики. В рамках данного проекта была презентована выставка фотографий Михаила Пенъевского «Путешествия по Китаю»; также в рамках проекта состоялась встреча с писательницей Инессой Плескачевской и презентация ее изданий, посвященных Китаю [2].

Развитию культурного сотрудничества Республики Беларусь и Японии также способствует деятельность посольств и общественных объединений. Так, Посольство Японии в Республике Беларусь регулярно проводит выставки, фестивали, конкурсы, недели современного японского кино, мастер-классы, которые демонстрируют лучшие образцы традиционной японской культуры и современного искусства. В Беларуси систематически проводятся фестивали и выставки японской культуры. К примеру, 11 ноября 2021 г. в выставочном зале Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины прошло открытие выставки «Традиции и культура Японии». Выставочный проект был организован совместно с Посольством Японии в Республике Беларусь [7].

Коллекции предметов японской культуры, традиционный театр, сувениры можно было увидеть на выставке «Последний самурай. Жизнь Востока», которая была презентована в выставочном зале Горецкого районного историко-этнографического музея. В рамках данной экспозиции посетители могли познакомиться с традициями и культурой Японии. В зале было представлено более 50 экспонатов: восковые фигуры самураев, актер традиционного японского театра «Кабуки», нэцкэ, куклы XIX в., оружие, веера, куклы и открытки, картина с запахом цветущей сакуры и многое другое [5].

В 2019 г. в выставочном зале «LIBRA» в городе Минске прошла выставка, посвященная японской графике. В экспозиции было продемонстрировано более 60 гравюр японских мастеров, относящихся к концу XVII – первой половине XIX века. В открытии выставки приняли участие Посол Японии в Республике Беларусь Хироки Токунага и представители руководства общественного объединения восточной культуры и традиций «Хагакурэ». Выставка стала крупным культурным событием и вызвала заинтересованность у аудитории [6].

Резонансным культурным событием регионального масштаба также стало проведение выставки «Традиции и культура Японии», действовавшей в выставочном зале Барановичского краеведческого музея и представленной в рамках культурного сотрудничества Посольством Японии в Республике Беларусь. На ней демонстрировались предметы культуры и быта Страны восходящего солнца: диорамы объектов всемирного

наследия Японии, включённых в список ЮНЕСКО, – макеты замков и храмов, набор муляжей блюд японской кухни, экспозиции японских кукол и народных игрушек, традиционная одежда, театральные маски [4].

Таким образом, выставки, посвященные культурным традициям стран Восточноазиатского региона, всячески способствуют плодотворному культурному сотрудничеству между Республикой Беларусь и странами Восточной Азии, они выступают в качестве подлинного свидетельства активного межкультурного диалога. За счет подобного взаимодействия укрепляется имидж нашей страны за рубежом. Также благодаря осуществлению подобных выставочных проектов реализуется важное направление культурно-просветительской деятельности музеев, направленное на поликультурное воспитание, а население нашей страны получает возможность познакомиться с колоритной культурой стран Восточноазиатского региона.

## Литература

1 Александров, А. А. Музеи в контексте современных международных отношений / А. А. Александров. – Москва : РГГУ, 2012. – 12 с.

2 Сайт Музея истории г. Гомеля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gomelhistory.museum.by/node/46706>. – Дата доступа: 05.04.2024.

3 Сайт Национального художественного музея Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://artmuseum.by/ru/events-news/belarus-kitai-supratcounitctva-i-siabroustva>. – Дата доступа: 05.04.2024.

4 Сайт Барановичского краеведческого музея [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://barkm.by/2023/10/13/1309/>. – Дата доступа: 05.04.2024.

5 Сайт Горьковского районного историко-этнографического музея [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gorki.museum.by/>. – Дата доступа: 05.04.2024.

6 БЕЛТА– Новости Беларуси [Электронный ресурс] // Выставка японской графики. – 2019. – Режим доступа: <https://www.belta.by/culture/view/vystavka-japonskoj-grafiki-otkroetsja-22-ijulja-v-vystavochnom-zale-libra-v-minske-354969-2019/>. – Дата доступа: 02.04.2024.

7 Посольство Республики Беларусь в Японии // Белорусско-японское сотрудничество в гуманитарных сферах [Электронный ресурс]. – 2022. – Режим доступа: [https://japan.mfa.gov.by/ru/bilateral\\_relations/edu\\_cult\\_sport/japan/](https://japan.mfa.gov.by/ru/bilateral_relations/edu_cult_sport/japan/). – Дата доступа: 01.04.2024.

**УДК 94:357.5(476.7-21Брест)«1941»:94:327.5(47+57)«1941-1945»**

*Д. В. Печёнка*

### **КОНТРУДАР 14-ГО МЕХАНИЗИРОВАННОГО КОРПУСА 23 ИЮНЯ 1941 ГОДА**

*Статья посвящена контрудару 14-го механизированного корпуса 4-й армии 23 июня 1941 года на брестском направлении. Характеризуется состояние корпуса накануне контрудара. Далее рассматривается сам контрудар, действия 22-й и 30-й танковых дивизий на своих направлениях, их отступление под натиском немецких войск и потери после контрудара. Установлены причины неуспешных действий советских войск в рамках контрудара.*

К концу 22 июня 1941 г. в 22-й и 30-й танковых дивизиях 14-го механизированного корпуса была плохая ситуация с материальной составляющей: ограниченное количество боеприпасов, заканчивалось горючее, отсутствовало продовольствие [1, с. 171]. Анализируя последующий приказ штаба 4-й армии, можно сделать вывод, что генерал

А. А. Коробков, командующий 4-й армией, не имея правдивых данных о происходящем на линии фронта и о состоянии его соединений, инструктивно выполнял присланный ему приказ о нанесении губительного для соединений контрудара. Штаб армии даже не пытался поднять вопрос о сомнительности данных действий, и не было предложений к штабу фронта о переходе к обороне.

Из приказа штаба 4-й армии следует, что с утра 23-го июня войска Западного фронта переходят в наступление в обход Бреста с целью уничтожить противника. Этим занимаются 14-й механизированный и 28-й стрелковый корпуса. 14-му механизированному корпусу было приказано нанести удар от Кривляны–Пилищи–Хмелево в направлении на Высокое с целью уничтожить противника. С правого фланга должна была атаковать 30-я танковая дивизия, а прикрывала её 205-я моторизованная дивизия. Контрудар должен был начаться в 5 утра после 15-минутной артиллерийской подготовки [1, с. 174]. Командир 14-го механизированного корпуса С. И. Оборин отдаёт приказ своему корпусу в 4 утра контратаковать, окружить и уничтожить противника в районе Подлесье, Иваховичи, Хмелево. Был отдан приказ командирам дивизий за ночь привести в порядок свои части, пополнить боеприпасы, горючее и продовольствие. Однако в готовящемся контрударе не участвовала 205-я моторизованная дивизия, т. к. командиру корпуса удалось убедить штаб армии в нецелесообразности использования дивизии в контрударе. Стоит отметить, что и снаряды для танковых дивизий получить было негде, т. к. оба артиллерийских склада были уничтожены [2, с. 252–253].

За первый день боевых действий командование Западным фронтом не получило ни одного донесения из армий. На основании отрывочных данных начальник штаба фронта генерал-майор В. Е. Климовских сделал ошибочный вывод, что 4-я армия продолжает прочно удерживать свой рубеж. Именно так он и сообщил в Генеральный штаб в 22 часа 22 июня, хотя к тому времени 4-я армия откатилась на 30–60 км в тыл. Таким образом, Генштаб Красной Армии был введён в заблуждение, и, к сожалению, командование фронта не осознавало всей полноты угрозы на брестском направлении [1, с. 175].

В 6 утра, на 45 минут позже запланированного времени, 23 июня 30-я и 22-я танковые дивизии и арьергард 6-й стрелковой дивизии 28-го стрелкового корпуса перешли в наступление с рубежа Видомля–Жабинка, с треугольника Кривляны–Пелище–Хмелево в брестском направлении. Преимущество в силах между контратаковавшими советскими соединениями и немецкими соединениями было на стороне немцев: по личному составу 2,1 к 1; по танкам 1,7 к 1; по противотанковым орудиям 8,3 к 1 [1, с. 177–178]. В результате такого соотношения сил советские соединения несли большие потери. После небольшого отступления немецких войск на несколько километров западнее Жабинки, вызванного неожиданным ударом советских войск, 3-я и 4-я немецкие танковые дивизии при поддержке организованного мощного авианалёта немецких бомбардировщиков Ю-88 перешли в наступление. На рубеже Каменец–Жабинка проходило сражение между двумя нашими танковыми полками с немецкими танками и артиллерией. Это были передовые отряды нашей 30-й танковой дивизии и 17-я и 18-я немецкие танковые дивизии [3, с. 119]. 30-я танковая дивизия потеряла из-за немецкой противотанковой артиллерии в этом бою 60 танков. После завершения боя в пользу немцев их танки обходили правый фланг 30-й танковой дивизии в районе Каменца и шли на Пружаны, тесня наши подразделения. 30-я танковая дивизия отошла в район Пружан для обороны, где произошёл ещё один танковый бой. Преимущество немцев было во всём: и в наличии авиации, и в опыте экипажей танков, и в техническом превосходстве немецких танков Т-IV над нашими Т-26, и в топливе (у советских танков был легковоспламеняющийся бензин, а у немецких танков высокооктановый тяжёлый бензин) [1, с. 177; 3, с. 121]. Штаб 4-й армии в 9 утра сообщал штабу Западного фронта о том, что к 8.30 утра 30-я танковая дивизия отошла на рубеж Куплин–Минево [4, с. 25].

Большие потери в ходе контрудара понесла 22-я танковая дивизия. К моменту боевых действий 22-я танковая дивизия имела около 100 машин. Под ударом немецких соединений дивизия отходила в район Кобрин (24 км на восток от занимаемого рубежа). Однако бойцы танковых батальонов под командованием капитанов Н. А. Бойцова и М. В. Кудравцова во встречном бою подбили 15 немецких танков, но сами потеряли 10 машин. Здесь же погиб командир 44-го танкового полка 22-й танковой дивизии И. Д. Квас [1, с. 178; 5, с. 77, 102–103]. Советские танковые батальоны под командованием капитана Н. Н. Дмитрука смогли уничтожить немецкий моторизованный батальон. В этих боях погиб и командир 22-й танковой дивизии В. П. Пуганов, которого заменил И. В. Кононов [6, с. 29].

Как сообщает штаб 4-й армии штабу Западного фронта, 22-я танковая дивизия понесла большие потери в боевых и транспортных машинах от бомбёжки [4, с. 25]. После контрудара в расположении 22-й танковой дивизии оставалось не более 40 танков [2, с. 254]. Штаб 4-й армии просил штаб Западного фронта активизировать советскую авиацию для борьбы с авиацией противника. Данная просьба говорит о том, что штаб 4-й армии отдавал себе реальный отчёт в том, что немецкая авиация на голову превосходила советскую авиацию в количественном и качественном отношении, и просило командование Западного фронта нивелировать данную проблему, но как мы знаем из последующих событий, этого сделано не было, что сильно сказалось на техническом состоянии танков и здоровье солдат 14-го механизированного корпуса.

После контрудара начались бои на подступах к Пружанам. В это время 30-я танковая дивизия была усилена одним полком 205-й механизированной дивизии. Немцы были выбиты за пределы Пружан [3, с. 122]. Также экипаж танка старшего сержанта Спиченкова атаковал пять немецких танков и сумел их уничтожить, сам Спиченков погиб. 61-й танковый полк 30-й танковой дивизии, имевший средние танки Т-26, сражался против тяжёлых, количественно и качественно превосходящих немецких танков. М. А. Бандурко рассредоточил танки своего батальона вдоль опушки леса, из замаскированных позиций советские танки атаковали наступающие немецкие соединения. После напряжённых боёв 17-я немецкая танковая дивизия обошла Пружаны с севера, и 30-я танковая дивизия отступила к Линово [6, с. 28–29]. В 11 утра немцы захватили Пружаны [7, с. 56]. 22-я танковая дивизия смогла сосредоточиться в районе треугольника Батчи–Полятичи–Андроново. 205-я моторизованная дивизия отошла к Кобрину [6, с. 27]. В 9.30. утра командующий 4-й армией докладывал командующему фронтом Д. Г. Павлову о том, что части слабоуправляемы, напуганы атаками с бреющих полётов и не представляют собой то, что может сдерживать противника. Соединения переходят к обороне на рубеже р. Ясельда [1, с. 178; 2, с. 257].

Таким образом, условия вступления в сражения соединений 14-го механизированного корпуса были чрезвычайно тяжёлыми и не позволили осуществить контрудар. Соединения корпуса предприняли лишь разрозненные атаки. Основной причиной неудачного исхода контрудара является количественное и качественное превосходство противника в силах и средствах.

## Литература

- 1 На земле Беларуси: канун и начало войны / под редакцией В. В. Абатурова, Т. С. Бушуевой [и др]. – Москва : Кучково поле, 2006. – 574 с.
- 2 Бешанов, В. В. Танковый погром 1941 года / В. В. Бешанов. – Москва : АСТ, 2003. – 528 с.
- 3 Сандалов, Л. М. Пережитое / Л. М. Сандалов. – Москва : Воениздат, 1966. – 192 с.
- 4 Боевое донесение штаба 4-й армии Западного фронта № 06 // Военно-исторический журнал. – 1989. – №7. – С. 25–28.
- 5 Гісторыя Беларусі : у 6 т. – Т. 5: Беларусь у 1917–1945 гг. / пад рэд. М. Касцюк. – Мінск : Экаперспектыва, 2007. – 613 с.

6 Андрыющенко, Н. К. На земле Белоруссии летом 1941 года / Н. К. Андрыющенко. – Минск : Наука и техника, 1985. – 235 с.

7 Новікаў С. Я. Першыя дні вайны (22–25 чэрвеня 1941 года) на Берасцейшчыне: баявыя дзеянні на старонках савецкіх мемуараў і нямецкіх дакументальных крыніц / С. Я. Новікаў // Беларусь у полымі 1941 года: да 80-годдзя пачатку Вялікай Айчыннай вайны: зб.наук.арт. / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т гісторыі ; навук.рэд. А. М. Літвін. – Мінск : Беларуская навука, 2021. – С. 52–62

УДК 94:140.8:329.12:130.2:321.61(470)«18»

*Н. Н. Подольный*

## **ИНСТИТУТ САМОДЕРЖАВИЯ В ВОЗЗРЕНИЯХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СЛАВЯНОФИЛЬСТВА**

*В данной статье рассмотрены воззрения представителей славянофильства, оказавшие огромное влияние на развитие общественно-политической мысли в России в середине XIX в., на институт самодержавия в России и его роль в историческом развитии российского общества. Дана характеристика исторического контекста, в котором формировались взгляды и концепции славянофилов относительно дальнейшего развития современного им Российского государства.*

Одним из важнейших периодов в истории развития славянофильства стали годы Крымской войны, характеризовавшиеся дипломатической изоляцией и военными поражениями государства, что показало слабость той системы, которая существовала в России при Николае I. В результате произошло усиление либеральной оппозиции, центром которой стал славянофильский кружок. Проявление кризисных явлений (коррупция и неэффективность государственного аппарата, застой в экономике, нарастание недовольства крестьянства и т. д.), вызывали страх и недовольство среди славянофилов. События Крымской войны окончательно утвердили славянофилов в мысли о необходимости скорейшего проведения реформ [1, с. 184].

Историко-философские и общественно-политические искания 1840-х гг. позволили славянофилам достаточно серьёзно и тщательно подойти к рассмотрению вопроса о самодержавии и его будущем. Позиция славянофилов по данному вопросу отражала взгляды поместного дворянства, понимавшего, что в развитии страны возникли сложности. Славянофилы были убеждены в необходимости проведения преобразований, опасаясь, что в противном случае произойдёт выступление крестьян. Именно в этот период высказывания славянофилов по общественно-политическим вопросам стали более открытыми и смелыми, что сопровождалось критикой действий правительства [1, с. 185].

Один из виднейших представителей славянофильства А. С. Хомяков в период николаевского правления был достаточно сдержан в своих высказываниях по общественно-политическим вопросам даже в сравнении с остальными славянофилами. Неоднократно он в своих публикациях и личной переписке подчёркивал монархический характер собственных взглядов. Вместе с тем, он не разделял точку зрения на самодержавие как на институт, дарованный Всевышним. Самодержавие в России, согласно А. С. Хомякову, существовало не в силу Божественной санкции, а являлось результатом волеизъявления народа. В качестве аргумента А. С. Хомяков указывал на Смутное время, когда Земский собор избрал царя из рода Романовых [2, с. 647].

По мысли К. С. Аксакова, другая форма (кроме самодержавия) верховной власти в Российской империи не может обеспечить поступательное развитие, соблюдая принцип

«взаимного невмешательства» в отношениях между правительством и народом. Мы можем отметить, что для К. С. Аксакова понятия «государь», «монарх» и «правительство» выступали в качестве синонимов.

Ещё один славянофил, Ю. Ф. Самарин критически относился к утверждению о божественном установлении самодержавия. Последнее же было свойственно тогдашней официальной идеологии России, что нашло воплощение в знаменитой уваровской триаде. Таким образом, очевидны расхождения во взглядах между славянофилами и приверженцами теории официальной народности. Мысль о совместимости самодержавия и народной свободы станет со временем ведущей в политических размышлениях славянофилов. Вместе с тем, равно как и другие представители Московского кружка, Ю. Ф. Самарин считал, что самодержавие является лучшей формой государственного устройства в качестве самодержавия.

Отметим, что активность в общественно-политических вопросах была характерна не для всех славянофилов. Так И. В. Киреевский в 1850-е гг. углубился в тему религиозно-философских исканий, вопросы же государственного устройства России его не интересовали.

Важным новым этапом в развитии идей славянофилов стало начало правления Александра II. Славянофилы надеялись на коренные изменения внутри страны, полагали, что наступила эпоха, когда их идеи восторжествуют в российском обществе, и уже начали строить проекты по завоеванию общественного мнения с целью исполнения задачи «воспитания общества».

Цель по завоеванию общественного мнения в России, которая была поставлена А. С. Хомяковым, натолкнулась на серьёзную проблему. Консервативные круги Москвы и Петербурга плохо воспринимали идеи славянофилов. Остальная часть России была не готова к восприятию идей славянофилов. Такая ситуация обуславливалась следующим. Во-первых, собственная малочисленность не давала славянофилам воплотить задуманное на просторах России. Во-вторых, в то время не существовало оснований для воплощения в жизнь идей славянофилов. Хотя 1850-е гг. стали периодом расцвета этого течения, но даже тогда славянофилы были весьма далеки до идейного покорения России.

В 1860-е гг. распространяются идеи о дворянском конституционализме, которые были поддержаны частью дворянства. Данная идея приобрела определённую популярность, хотя и натолкнулась на критику со стороны представителей других общественно-политических движений, в основном либералов. Связано это было с тем, что ограничение самодержавия на основе расширения политической власти дворянства могло привести к более уязвимому положению либералов. Славянофилов, в частности Ю. Ф. Самарина, не могло удовлетворить подобное. Ю. Ф. Самарин подверг жёсткой критике взгляды дворян-конституционалистов. Связано это было с тем, что подобный путь развития, по мнению славянофилов, мог привести только к созданию парламентской системы в России, а в парламенте дворяне преобладали бы и имели очевидные привилегии. Следствием этого стало бы всеобщее недовольство и дестабилизация в стране. Отсюда Ю. Ф. Самарин делал вывод, что в российских условиях неограниченная монархия является благоприятным компромиссом [3, с. 257].

В целом, славянофилов можно назвать решительными противниками дворянского конституционализма. Борьба с дворянскими конституционными проектами стала для них одним из важнейших направлений общественной деятельности. Славянофилы доказывали, что дворянская конституция подорвет веру народа в царя, приведет к новому разобщению сословий и к обострению социальных противоречий в стране. Это, в свою очередь, будет губительным для России.

Идеалом для Ю. Ф. Самарина являлся сценарий, при котором правительство провело бы необходимые реформы в стране без участия народа. Он считал, что самодержавная власть способна действовать достаточно быстро (это её преимущество), что может позволить провести преобразования в духе идей славянофилов.

В отличие от Ю. Ф. Самарина К. С. Аксаков в рассматриваемый период не доверял созидательным возможностям самодержавия. Для борьбы с дворянским конституционализмом были сосредоточены силы на обличении сословных преимуществ привилегированных классов. На страницах периодических изданий К. С. Аксаков был сторонником мысли о том, что отмена крепостного права лишила существенной привилегии дворянское сословие.

Начало 1860-х гг. для славянофилов стало периодом осознания эфемерности надежд на прогрессивность самодержавия и его роли. В их глазах самодержавная власть оказывалась неспособной исполнить свое историческое предназначение. Исходя из этого, славянофилы занялись поиском какой-либо силы, способной возглавить общественное движение [4, с. 88].

Отношение славянофилов к самодержавию – это один из важных эпизодов в изучении интеллектуального наследия этого литературного и религиозно-философского течения.

### Литература

- 1 Цимбаев, Н. И. Славянофильство: из истории русской общественно-политической мысли XIX в / Н. И. Цимбаев. – Москва : Изд-во МГУ, 1986. – 271 с.
- 2 Бердяев, Н. А. А. С. Хомяков / Н. А. Бердяев. – Москва : Путь, 1912. – 252 с.
- 3 Бокова, В. М. Русские общественные объединения 1-й трети XIX в / В. М. Бокова. – Москва : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2001. – 541 с.
- 4 Дмитриев, С. С. Славянофилы и славянофильство / С. С. Дмитриев // Историк-марксист. – 1941. – № 1. – С. 85–97.

УДК 392/.394(=161.3)(476)

*М. М. Поляков*

### РОЛЬ РЕГИОНОВ БЕЛАРУСИ В РЕКОНСТРУКЦИИ БЕЛОРУССКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ ОБРЯДНОСТИ

*Статья посвящена показу осуществления регионами Беларуси реконструкции белорусской традиционной обрядности на современном этапе. Рассмотрена специфика как самих белорусских традиционных обрядов, так и их реконструкций, исходя из локальных особенностей их бытования. Автор раскрывает уникальность белорусских семейных и календарных обрядов и обозначает современные подходы к воссозданию традиций и включению новационных элементов.*

Актуальность темы заключается в том, что обряды для белорусов всегда являлись неотъемлемой частью жизни. Обрядовые действия были приурочены к рождению, вступлению в брак, они сопровождали сезонные празднества и проводы в последний путь. Важность традиционной обрядности в различных регионах Беларуси подтверждается и значительным вниманием современного сообщества к сохранению и возрождению национальной культуры, в том числе проявляющемся в организации исторических реконструкций.

Цель данного исследования заключается в раскрытии роли регионов Беларуси в реконструкции белорусской традиционной обрядности.

Историография обширна, но большинство трудов охватывает характеристику семейной и календарной обрядности в целом или по конкретным компонентам культуры. При этом авторы не акцентировали внимание на региональных аспектах именно реконструкций, а не собственно обрядов белорусов. Вместе с тем отметим, что научном труде

П. А. Гуда «Народные традиции в современной праздничной культуре Беларуси» и в работе Л. П. Костюковец «Беларускія народныя абрады» рассказывается о различных белорусских народных обрядах, здесь также подчеркивается содержательное наполнение их реконструкций в регионах на современном этапе [1–2].

Пласт источников сформировали материалы различных репортажей, видеозаписей и фотодокументов, фиксирующие в различных городах и селах Беларуси реконструкцию семейной и календарной обрядности.

Обратимся к данным по Могилевской области. Примером может послужить репортаж, связанный с реконструкцией белорусского народного свадебного обряда в деревне Судилы Климовичского района. Белорусская свадьба представляет собой целый комплекс обрядовых действий, которым с древности придавали особое значение для продуцирования счастья молодых. Роли главных действующих персонажей этой реконструкции играли сын местных жителей, младший научный сотрудник Национальной академии наук Беларуси Александр Галковский и жительница Минска, архитектор Марина Бондарева. На фотографиях запечатлены запрягание лошади в телегу во дворе «жениха», надевание свадебного наряда «невесте». Частью реконструкции стала посадка молодой на бочку и расчесывание «шаферкой» ее волос. Восстановленные эпизоды свадьбы сопровождались исполнением белорусских народных песен. К реконструкции следует отнести выкуп невесты, украшение саней и упряжи яркими лентами и поясами. На дугах висели колокольчики, на шеях лошадей – «шурхалы» (связки колокольчиков). Свадебный пир предусматривал ряд традиционных блюд (холодец, блинчики с грибами и капустой, кисель, различные соленья и тушеная картошка из печи), но при этом дополнялся новыми элементами: чизкейк в масле со сметаной. Реконструированная свадьба включала песни под гармошку, свойственные именно данной местности. На свадьбе свое почетное место заняла церемония одаривания, которая издавна была обязательной в представлении белорусов [3–4].

В деревне Гольнец на Могилевщине воссоздали народный праздник в честь Георгия Победоносца (Юрьев день, или Егорий вешний) [5]. Сама реконструкция включала в себя впервые после зимы выгон скота на пастбище, купание в росе, молитвы о хорошем урожае, обхождение хозяевами полей, девушки исполнили весенне-летний песенный репертуар. Для молодежи сконструировали специальные качели.

В Брестской области в деревне Пинковичи Пинского района проводят реконструкцию пасхального обряда, связанного с проводами зимы “Традыцый веснавых карагодаў на Вялікдзень, Правадны тыдзень і Провады зімы”. Непосредственно в обряде участвовали женщины и дети. Мужчины же перевязывали улицу веревками, а иногда и колючей проволокой. Перевязанная улица считается путами зимы, которые участникам обряда необходимо разорвать. Участники брались за руки после участники шеренгами бежали и пели: «Провэдэмо зыму да за гай, за долину». Также в зависимости от темпа песни менялась скорость передвижения и ведения хоровода участников обряда [6].

На Гомельщине привлекает внимание традиционный обряд “Гуканне вясны”, которые организовывали в Гомельском филиале Ветковского музея старообрядчества и белорусских традиций им. Ф. Г. Шклярова. Перед началом мероприятия посетителям предлагали участие в творческом обучении – разучивании некоторых весенних песен. Важная обрядовая часть “Гукання вясны” – песни и хороводы. Музейные организаторы предусмотрели возможность стать участниками реконструкции не только научным сотрудникам, но и гостям – жителям города и приезжим. В апреле месяце состоялась сама реконструкция традиционного обряда. Его участники отправились на берег Сожа, спели вместе традиционные весенние песни, водили хороводы, угостились обрядовым печеньем и сожгли чучело Зимы вместе со старыми вещами. Эти действия олицетворяли прощание с зимним циклом и призыв к наступлению весны [7–8]. В реализации программы «гукання вясны» помогал фольклорный коллектив “Стаўбунскія вячоркі” из деревни Столбун Ветковского района.

В заключение следует отметить, что роль регионов в реконструкции белорусской традиционной обрядности велика, так как при общей типологической близости явлений духовной культуры белорусов существует много локальных отличий. Они четко прослеживаются на фольклорно-этнографических материалах семейной и календарной обрядности из разных местностей. Воссоздание народных традиций осуществляется во всех регионах Беларуси, но для этой цели выбираются обряды, которые наиболее характерны для того или иного края. Реализация реконструкции обрядов проводится учреждениями культуры и образования, а также энтузиастами. Такие мероприятия всегда привлекают большое число зрителей и содействуют упрочению национального менталитета белорусского народа.

### Литература

- 1 Беларускія народныя абрады / сост. Л. П. Костюковец. – Минск : Беларусь, 1994. – 128 с.
- 2 Гуд, П. А. Народные традиции в современной праздничной культуре Беларуси / П. А. Гуд. // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2008. – № 3 (15). – С. 38–44.
- 3 «В деревне Судилы устроили реконструкцию свадебного обряда» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zviazda.by/ru/news/20180315/1521099189-v-derevne-sudily-ustroili-rekonstrukciyu-svadebnogo-obryada>. – Дата доступа: 20.04.2024.
- 4 «Фотография реконструкции свадебного обряда в деревне Судилы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zviazda.by/sites/default/files/155>. – Дата доступа: 20.04.2024.
- 5 «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день: в Могилевской области провели реконструкцию народного праздника» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://belros.tv/news/kultura/vot-tebe-babushka-i-yurev-den-v-mogilevskoy-oblasti-proveli-rekonstruktsiyu-narodnogo-prazdnika/>. – Дата доступа: 20.04.2024.
- 6 «Уникальный пасхальный обряд реконструируют в деревне рядом с Пинском» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://brestcity.com/blog/paschalnyj-obryad>. – Дата доступа: 20.04.2024.
- 7 «Песням-веснякам обучат всех желающих в Ветковском музее старообрядчества и белорусских традиций» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/pesnyam-vesnyakam-obuchat-vsekh-zhelayushchikh-v-vetkovskom-muzee-starobryadchestva-i-belorusskikh-t.html> Дата доступа: 20.04.2024.
- 8 Фрагмент реконструкции обряда «Гукание весны» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=bZcKYxf87vw>. – Дата доступа: 20.04.2024.

УДК 94:338.4(476.2–37Светлогорск)«1946–1950»

*П. Д. Рейман*

### ВОССТАНОВЛЕНИЕ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА СВЕТЛОГОРСКОГО РАЙОНА (1946–1950)

*Статья посвящена восстановлению народного хозяйства Светлогорского района в период 1946–1950 гг. Рассмотрены восстановительные мероприятия, проходившие в последние военные годы, без которых невозможен анализ экономического строительства в ходе четвёртой пятилетки. Представлено комплексное описание основных отраслей экономики района, приведены как успехи в их восстановлении, так и явные недостатки.*

Вторая половина 1944 – начало 1950-х гг. для Паричского района, как и для всей республики, является периодом восстановления. Происходит возобновление сельскохозяйственного

производства, отстраивается промышленность, разрушенная за период оккупации и ведения боёв в ходе освобождения района [1, с. 536]. В полной мере понять трудовой подвиг жителей Светлогорщины невозможно без оценки состояния народного хозяйства района на момент его освобождения. Акт Чрезвычайной комиссии Паричского района Полесской области по расследованию разрушений, причинённых немецкими оккупантами городу Паричи за время оккупации от 28 июня 1944 г., содержит данные об уничтожении всей промышленности района, в том числе речной пристани на реке Березине [2, с. 35–39]. В докладной записке Паричского райкома КП(б)Б и Паричского райисполкома в Полесский обком КП(б)Б и Полесский облисполком о состоянии освобождённых населённых пунктов района указывается, что из 33 освобождённых деревень на 15 марта 1944 г. большинство представляет из себя пустыню. Дома и хозяйственные постройки в большинстве сожжены или разрушены, всё личное имущество колхозников разграблено и вывезено немцами. Население, не успевшее эвакуироваться, и скот угнаны немцами или уничтожены [3, с. 282]. Эти материалы демонстрируют масштаб вреда, причинённого Паричскому району за период 1941–1944 гг. и позволяют представить объём восстановительных работ, ставших тяжёлым трудовым испытанием для его жителей.

Мероприятия по возрождению народного хозяйства Паричского района постепенно начинаются с ноября 1943 г. Ситуация осложнялась тем, что некоторые из населённых пунктов находились на линии огня и гражданское население в них не проживало, а в близлежащие деревни население не допускалось, в связи с чем проводить полноценные работы по восстановлению колхозов не представлялось возможным [3, с. 282]. В каждом населённом пункте, жители которых переселялись в более безопасные и далёкие от фронтовой линии места, оставлялись люди для «охраны и сбережения колхозной и личной собственности граждан». Вместе с тем создаются и бригады из «лучших и проверенных колхозников и колхозниц» для проведения весеннего посева. Списки таких работников согласовывались с командованием частей Красной Армии [1, с. 535].

В начале 1944 г. были созданы 2-й восстановительный участок Днепро-Двинского речного пароходства и одна машинно-тракторная станция [1, с. 535–536]. В феврале была запущена электростанция в 300 кВт на восстановленной Шатилковской судовой верфи [4].

В соответствии с Постановлением Паричского исполкома райсовета депутатов трудящихся и райкома КП(б)Б «О мерах по развитию подсобных хозяйств предприятий, учреждений и индивидуального огородничества рабочих и служащих в Паричском районе» от 12 апреля 1944 г. предписывалось «организовать подсобные хозяйства при райпотребсоюзе на площади 40 га, при Шатилковской МТС – 20 га, Боровиковском сельпо на площади 10 га». Руководители данных организаций обязывались в срочном порядке подобрать руководителей подсобных хозяйств, приобрести необходимый инвентарь и тягловую силу с целью обеспечить полный засев указанных ранее площадей подсобных хозяйств в соответствии с планом. Деятельность подсобных хозяйств требовалось производить на основе хозяйственного расчёта. Лучшие участки земли предоставлялись в первую очередь семьям военнослужащих, партизан и инвалидов войны. Постановление обязывало также «обеспечить развёртывание агротехнической пропаганды среди рабочих и служащих, <...>читку лекций, докладов и проведение бесед на агротехнические темы» [5, с. 536–537]. Такие меры действительно позволили в ряде мест провести посевную кампанию, однако значительная часть урожая была уничтожена военной техникой и артиллерией. Но несмотря на это, в результате осуществлённой по весне 1944 г. посевной от Паричского района в государственный фонд поступило 37 тыс. пудов зерна, а план сборов в фонд Красной Армии был перевыполнен на 6 тыс. пудов [1, с. 536].

Необходимо также отметить, что послевоенное восстановление происходит в условиях, когда значительная часть населения ещё проживала в землянках и иных временных жилищах. Участие в этом процессе принимали все выжившие жители района, в том числе женщины, подростки и старики. Активное содействие в восстановительных работах оказали недавние партизаны, фронтовые солдаты и офицеры [1, с. 536].

Дальнейшее отстраивание и развитие экономики после Великой Отечественной войны проходило в рамках четвёртого пятилетнего плана восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 гг., утверждённого I сессией Верховного Совета СССР второго созыва, которая прошла в марте 1946 г. Основная задача новой пятилетки состояла в том, чтобы полностью восстановить районы, пострадавшие в годы войны, достигнуть довоенного уровня производства в промышленности и сельском хозяйстве и затем превзойти его. В апреле 1946 г. VIII сессия Верховного Совета БССР первого созыва приняла Закон о плане восстановления и развития народного хозяйства республики на 1946–1950 гг. [6, с. 29].

Как уже упоминалось, одним из острых вопросов в рамках послевоенного восстановления являлся вопрос строительства жилья, уничтоженного за период войны. Данные постановления Пленума Паричского РК КП(б)Б «О мероприятиях по завершению в 1947 году строительства жилья для сельского населения, которое жило в землянках» от 26 июня 1947 г. сообщают, что на 25 июня 1947 г. «в деревнях района построено и восстановлено 2440 домов и переселено из землянок 2987 семей». Однако отмечается неудовлетворительный ход восстановительных работ в данной сфере. В частности, многие сельские Советы, колхозы, партийные и комсомольские организации не использовали все возможности для строительства и восстановления жилых домов в сельской местности, рассматривают необходимость восстановления жилого фонда как второстепенную задачу и на «10 июня осталось проживать в землянках 298 семей и на подселении 357 семей». В постановлении указывается: руководители партийных и советских органов должны ясно осознать, что проживание ещё большого количества населения в землянках, особенно в колхозах, является «прямым тормозом в деле экономического укрепления этих колхозов, участия колхозников в общественном производстве, повышения производительности и дисциплины труда колхозников, а также в деле хозяйственного и культурного подъёма этих колхозов» [7, с. 537–538]. Таким образом, местными партийными органами задача ускоренного восстановления уничтоженного или пострадавшего жилья в деревнях виделась напрямую связанной с общим восстановлением экономического хозяйства района. Это объясняется и тем, что сельское хозяйство как до войны, так и после являлось основной отраслью экономики района и его восстановление считалось приоритетным. По этой причине Пленум постановил первостепенной целью считать завершение в 1947 г. плана отстройки во всех колхозах домов семей, проживающих в землянках.

Продолжается развитие Шатилковской судовой верфи, которая сыграла большую роль в восстановлении Паричского района. К концу 1940-х – началу 1950-х гг. верфь стала одним из крупнейших предприятий водного транспорта в БССР. Здесь по заказу Военно-морского флота СССР изготавливались металлические баржи, контейнеры для морских грузоперевозок, железобетонные ёмкости для заправки подводных лодок, отличные одно- и двухэтажные дебаркадеры [4].

К началу 1950 г. состояние сельского хозяйства Паричского района имело двойственный характер. В области животноводства за 1949 г. происходит увеличение поголовья лошадей на 34 %, крупного рогатого скота на – 74 %, овец – на 154 %, свиней – на 174 %, птицы – на 203 %. Вместе с тем, план развития животноводства был выполнен только в отношении лошадей и крупного рогатого скота. Показатели по количеству поголовья овец не были выполнены на 11 %, свиней – 33,1 %, птиц – 29 %. Несмотря на успехи отдельных колхозов в выполнении плана, общая продуктивность животноводства оставалась низкой, наблюдался малый процент маточного поголовья к общему поголовью скота. Можно также констатировать, что в ряде колхозов для роста животноводства не были созданы достойные условия. Общий отход поголовья за 1949 г. составил: лошадей – 8,7 %, крупного рогатого скота – 4,2 %, свиней – 2,2 %, овец – 2,5 %, что «является прямым антигосударственным отношением к выполнению трёхлетнего плана развития общественного животноводства», как отмечается в отчётном докладе Паричского РК КП(б)Б за период с 26 декабря 1948 г. по 7 января 1950 г. [8, с. 538–539].

О положении земледелия свидетельствует отчётный доклад Паричского РК КП(б)Б за период с 7 января 1950 г. по 17 марта 1951 г. В нём указывается о получении «из года в год низких урожаев», что негативно сказалось на материальном положении колхозников. Несмотря на повышение общих показателей выдачи зерна и картофеля на трудодни, отдельные показатели демонстрируют значительное снижение выдачи продукции в качестве оплаты труда [9, с. 539–540].

Таким образом, немецко-фашистская оккупация нанесла невероятный ущерб Паричскому району, что проявилось в полном уничтожении объектов промышленности и тотальном разорении сельского хозяйства, являвшегося главной отраслью экономики района. Процесс восстановления народного хозяйства начинается с ноября 1943 г. и продолжается в момент ещё неполного освобождения района от оккупации, что вызывает ряд трудностей. К концу 1940-х гг. можно говорить о постепенном улучшении ситуации в аграрной сфере экономики района. Однако заметна невозможность всегда выполнять поставленные нормы выработки и производства сельскохозяйственной продукции. Одновременно происходит возобновление и промышленных производств, но процесс их массового строительства начнёт осуществляться уже в последующие десятилетия.

## Литература

1 Памяць: Светлагорск і Светлагор. р-н: Гіст.-дак. Хронікі гарадоў і р-наў Беларусі : у 2 кн. – Кн. 2. / уклад. П. П. Рабянок; рэд. кал.: У. Дз. Бурачонак [і інш.]. – Мінск : Беларусь, 2003. – 750 с.

2 Акт Чрезвычайнай камісіі Паричскага раёна Полесскай вобласці па расследаванню разрушэнняў, прычынёных немцамі акупантамі гораду Парычы за час акупацыі ад 28 чунія 1944 г. // Зверства немца-фашысцкіх захапчыкаў. Дакументы. Выпуск 14 / Галоўнае палітычнае ўпраўленне РККА. – Масква : Воениздат, 1945. – 80 с.

3 Из докладной записки Паричского райкома КП(б)Б и Паричского райисполкома в Полесский обком КП(б)Б и Полесский облисполком о состоянии освобождённых населённых пунктов района // 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 (рук.) [и др.] ; редкол.: А. К. Демянюк [и др.]. – Минск : НАРБ; Москва : Фонд «Историческая память», 2021. – 576 с.

4 Поддубицкая, Ю. История знаменитой судоверфи в Шатилках [Электронный ресурс] / Ю. Поддубицкая // Гомельская правда : электрон. версия газ. – 2019. – 3 мая. – Режим доступа: <https://gp.by/novosti/novosti/news194653.html>. – Дата доступа: 31.01.2024.

5 Пастанова Парыцкага выканкома райсавета дэпутатаў працоўных і райкома КП(б)Беларусі «Аб мерах па развіцці падсобных гаспадарак прадпрыемстваў, устаноў і індывідуальнага агародніцтва рабочых і служачых ў Парыцкім раёне» ад 12 красавіка 1944 г. // Памяць: Светлагорск і Светлагор. р-н: Гіст.-дак. Хронікі гарадоў і р-наў Беларусі : у 2 кн. – Кн. 2. / уклад. П. П. Рабянок; рэд. кал.: У. Дз. Бурачонак [і інш.]. – Мінск : Беларусь, 2003. – 750 с.

6 Гісторыя Беларускай ССР : у 5 т. – Т. 5 : Беларуская ССР у перыяд стварэння развітога сацыялістычнага грамадства і будаўніцтва камунізму (1945–1974 гг.). – Мінск : «Навука і тэхніка», 1975. – 776 с.

7 3 пастановы пленума Парыцкага РК КП(б)Б «Аб мерапрыемствах па завяршэнні ў 1947 годзе будаўніцтва жылля для сельскага насельніцтва, якое жыве ў зямлянках» ад 26 чэрвеня 1947 г. // Памяць: Светлагорск і Светлагор. р-н: Гіст.-дак. Хронікі гарадоў і р-наў Беларусі : у 2 кн. – Кн. 2. / уклад. П. П. Рабянок; рэд. кал.: У. Дз. Бурачонак [і інш.]. – Мінск : Беларусь, 2003. – 750 с.

8 Са справаздачнага даклада Парыцкага РК КП(б)Б за перыяд з 26 снежня 1948 г. па 7 студзеня 1950 г. // Памяць: Светлагорск і Светлагор. р-н: Гіст.-дак. Хронікі гарадоў і р-наў Беларусі : у 2 кн. – Кн. 2. / уклад. П. П. Рабянок; рэд. кал.: У. Дз. Бурачонак [і інш.]. – Мінск : Беларусь, 2003. – 750 с.

9 Са справаздачнага даклада Парыцкага РК КП(б)Б за перыяд з 7 студзеня 1950 г. па 17 сакавіка 1951 г. // Памяць: Светлагорск і Светлагор. р-н: Гіст.-дак. Хронікі гарадоў і р-наў Беларусі : у 2 кн. – Кн. 2. / уклад. П. П. Рабянок; рэд. кал.: У. Дз. Бурачонок [і інш.]. – Мінск : Беларусь, 2003. – 750 с.

УДК 327(476:510)

*В. О. Романюк*

## БЕЛОРУССКО-КИТАЙСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В 90-Е ГОДЫ XX ВЕКА

*Настоящая статья рассматривает динамику развития белорусско-китайских отношений с момента установления дипломатических связей в 1992 до 2000 г. в основных сферах сотрудничества: политической, экономической, социальной; подводятся итоги периода, создавшему надёжную базу для дальнейшего усиления взаимодействий. В качестве источников используются воспоминания послов РБ в КНР и международные договоры.*

Годы перестройки в СССР и политика открытости Дэн Сяопина в КНР позволили восстановить отношения между двумя социалистическими странами, разрушенные в годы хрущёвской оттепели. Страны начали отправлять друг другу учёных для обмена опытом. БССР активно принимало участие в этой программе. Многие сегодняшние белорусские китаеведы и деятели из области международных отношений тогда впервые получили возможность познакомиться с этой страной. Белорусско-китайские отношения начиная с 1985–1986 гг. активно укрепляются и находят новые вехи сотрудничества по сей день.

В 1991 г. начался современный этап белорусско-китайских отношений. Беларусь обрела государственный суверенитет и получила право проведения самостоятельной внешней политики. В том же году КНР признало молодое белорусское государство, а в начале 1992 г. Председатель Совета Министров Республики Беларусь Кебич В. Ф. отправился в Китай для закладывания основ дружбы двух стран. Правительство Китая настаивало на том, чтобы в текст соглашения был внесён пункт по «тайваньскому вопросу», иными словами, чтобы Беларусь подтвердила признание власти Китайской Народной Республики над всей её территорией и согласилась не вести никаких дел с другими субъектами, считающими себя китайской властью [1, с. 4]. После согласования этого пункта представители двух государств обменялись пожеланиями развития благонадёжных отношений на основе принципов равенства и взаимоуважения.

Вскоре после установления дипломатических отношений началось формирование посольств. Из предложенных вариантов пространств китайцы выбрали закрытый детский сад в г. Минск на ул. Берестянская, 22. Официальное открытие посольского комплекса Республики Беларусь в Китае состоялось только 28 апреля 1997 г. при участии президента Лукашенко А. Г. Следует отметить, что китайцы предоставили белорусской стороне возможность иметь в Пекине свою территорию с несколькими зданиями, в то время как представители большинства стран располагались в специально построенных многоэтажных домах [2, с. 44].

17–19 января 1995 г. Президент Беларуси Лукашенко А. Г. посетил КНР и провёл переговоры с Председателем КНР Цзян Цзэмином и Премьером Госсовета КНР Ли Пэном. Это событие ознаменовало начало нового этапа в становлении белорусско-китайского сотрудничества, так как в ходе встречи был подписан ряд договоров, главным среди которых стала совместная декларация о дальнейшем развитии и углублении сотрудничества между Республикой Беларусь и Китайской Народной Республикой, в которой руководители обеих стран пожелали наладить связи по всем направлениям на разных уровнях [3, с. 6].

Для оценки влияния этой встречи следует обратиться к торгово-экономическому сотрудничеству между двумя странами. Так, в год установления дипломатических отношений взаимный товарооборот составлял 34 млн. долл. США, в 1993 г. – 43 млн долл. США. К началу 1995 г. была создана крепкая договорно-правовая база, а представители сторон уже успели познакомиться с условиями внешнеэкономической деятельности и изучили сведения о рынках сбыта. Во время встречи Цзян Цзэминь особенно отметил, что для Китая представляют интерес белорусские калийные удобрения и коммуникации в машиностроительной и электротехнической отраслях. В те годы китайцы активно осваивали западный опыт и внедряли новые технологии в собственную промышленность. Открывая к сотрудничеству, сумевшая сохранить технологические достижения Советского Союза, Беларусь стала ценным партнёром. Белорусские предприятия, специализирующиеся на электронике («Интеграл», «Пеленг», «Камертон» и др.) и на автомобилестроении (МЗКТ, БелАЗ, МАЗ), стали активно искать способы взаимодействия китайскими компаниями. Премьер Госсовета КНР Ли Пэн лично прибыл в Беларусь для контроля увеличения товарооборота. Существующие показатели в течение года были увеличены почти в 2,5 раза – до 103 млн. долл. США [4, с. 150].

Во 2-й пол. 1990-х гг. торгово-экономическое сотрудничество достигло ещё больших успехов. Взаимный товарооборот составил 207,2 млн долл. США, экспорт в Китай достиг 169,5 млн долл. США, импорт – 37,7 млн долл. США, сальдо оставалось положительным – 131,8 млн долл. США. Республиканские министерства и ведомства активно занимались развитием белорусско-китайских отношений, стремясь придать им долгосрочный характер. Они работали над планированием и реализацией совместных программ и проектов, а также успешно начали осуществлять соглашения о создании совместных предприятий на территории Китая с участием МЗКТ («Санцзян-Волат») и «Интеграл». Установилось прямое воздушное сообщение между Пекином и Минском. В течение 1996–1999 гг. объём реализации белорусского калия в Китае, который был и остаётся основополагающей статьёй белорусского экспорта, вырос более чем в 2 раза [2, с. 47].

Сентябрь 1996 г. положил начало сотрудничеству Беларуси и Китая в военно-технической области. КНР посетил Министр обороны Республики Беларусь Мальцев Л. С. После осмотра военных частей и военно-учебных заведений НОАК прошли переговоры, в числе которых с китайской стороны были высокопоставленные лица из военной и политической сфер. Стороны выразили готовность развивать отношения в этом направлении [2, с. 55]. Об интенсивности сотрудничества в этой области говорит тот факт, что только за 1997 г. Беларусь посетили более десяти китайских делегаций и примерно столько же белорусских представительств выезжали в КНР.

Со второй половины 1990-х гг. на регулярной основе начинают проводиться встречи руководителей внешнеполитических ведомств. Протокол о консультациях между Министерствами иностранных дел двух стран по вопросам координации действий и оказания взаимной поддержки в международных организациях был подписан ещё в 1993 г., во время визита в Китай Председателя Верховного Совета Шушкевича С. С. Первым результатом совместных действий стала поддержка КНР кандидатуры Беларуси в непостоянные члены Совета Безопасности ООН в том же 1993 г. [5, с. 19]. В апреле 1996 г. в Китае состоялись переговоры Министров иностранных дел двух государств, результатом чего стало подписание соглашения о сотрудничестве в области информации. В 1999 г. Беларусь и Китай выступили с консолидированной позицией в отношении открытой агрессии войск НАТО против мирного населения Белграда, в ходе которого было убито несколько китайских дипломатов.

Важное место в укреплении отношений между странами занимает получение их гражданами образования иностранного образования. Ещё в 1985 г., когда были восстановлены отношения между Китаем и СССР после долгого разрыва, в Беларуси появились китайские студенты. Ко времени прекращения существования Советского Союза высшее образование в БССР уже получили более 50 граждан КНР, 12 из которых закончили аспирантуру и защитили кандидатские диссертации, 36 человек прошли научную

стажировку [4, с. 288]. В 1993–1994 учебном году в Республике Беларусь в 12 высших и средних специальных учебных заведениях среди студентов было 164 гражданина КНР, в следующем году – уже 246 человек, или в 1,5 раза больше.

Во второй половине 1990-х гг. благодаря совместной работе министерств образования Беларуси и Китая, администраций белорусских вузов и посольств число китайских студентов значительно увеличилось. В 1999–2000 учебном году их было уже 731 человека. Характерно, что китайские абитуриенты в качестве будущего места обучения рассматривали самые престижные белорусские вузы – Белорусский государственный университет (БГУ), Белорусский национальный технический университет (БНТУ), Минский государственный лингвистический университет (МГЛУ), Белорусский государственный экономический университет (БГЭУ), Белорусскую государственную академию музыки (БГАМ). Самым привлекательным вузом для китайских граждан был БГУ: в 1999–2000 учебном году в нем обучалось около 90 % всех учившихся в Беларуси китайских граждан [4, с. 290].

Подводя итог написанному, можно сказать, что отношения Республики Беларусь и Китая, начавшиеся в 1992 г., за первое неполное десятилетие сумели создать крепкую и надёжную базу для сотрудничества по широкому спектру направлений.

### Литература

1 Соглашение между Республикой Беларусь и Китайской Народной Республикой об установлении дипломатических отношений : [заключено в г. Пекин 20.01.1992 г.] // Белорусско-китайские отношения в межгосударственных, межправительственных и межведомственных документах (1992–2019 гг.) / сост.: А. В. Воловик, А. Ю. Грабко, Ю. С. Вергейчик. – Минск : Изд. центр БГУ, 2019. – С. 4–5.

2 Кузнецов, В. Н. На пути к стратегическому сотрудничеству (1995–2000 годы) / В. Н. Кузнецов // Белорусско-китайские отношения в воспоминаниях белорусских послов: к 25-летию установления дипломатических отношений / сост. Анатолий Тозик ; под общ. ред. А. А. Тозика. Минск: Звезда, 2017. – С. 33–72.

3 Совместная декларация о дальнейшем развитии и углублении сотрудничества между Республикой Беларусь и Китайской Народной Республикой : [заключено в г. Пекин 17.01.1995 г.] // Белорусско-китайские отношения в межгосударственных, межправительственных и межведомственных документах: (1992–2019 гг.) / сост.: А. В. Воловик, А. Ю. Грабко, Ю. С. Вергейчик. – Минск : Изд. центр БГУ, 2019. – С. 6–8.

4 Мацель, В. М. Беларусь-Китай: 30 лет по пути дружбы и взаимовыгодного сотрудничества / В. М. Мацель. – Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2021. – 383 с.

5 Шалимо, М. А. Первые шаги, впечатления, результаты (1992–1995 годы) / М. А. Шалимо // Белорусско-китайские отношения в воспоминаниях белорусских послов: к 25-летию установления дипломатических отношений / сост. Анатолий Тозик ; под общ. ред. А. А. Тозика. – Минск : Звезда, 2017. – С. 5–32.

УДК 930:929:355.11:94:327.5(470.23-25)«1941-1944»

*В. Е. Руденко*

### ОТРАЖЕНИЕ СОБЫТИЙ БЛОКАДЫ ЛЕНИНГРАДА В ВОСПОМИНАНИЯХ ВОЕННОСЛУЖАЮЩЕГО

*В статье рассматриваются основные вехи жизненного пути офицера Красной Армии Ф. С. Михалева, принимавшего активное участие в обороне Ленинграда в годы*

*Великой Отечественной войны. Мемуары ветерана повествуют о жестоких условиях блокады. Особый интерес представляют малоизвестные факты научных разработок и прикладных изобретений в сфере производства продуктов питания.*

Одной из самых трагических страниц в истории Великой Отечественной войны является блокада Ленинграда фашистскими войсками. Она длилась 872 дня с 8 сентября 1941 до 27 января 1944 гг. Наступление фашистских войск на Ленинград, захвату которого германское командование придавало важное стратегическое и политическое значение, началось 10 июля 1941 г. В августе тяжелые бои шли уже на подступах к городу. 30 августа немецкие войска перерезали железные дороги, связывавшие Ленинград с территорией СССР. 8 сентября 1941 г. немецко-фашистские войска овладели Шлиссельбургом и отрезали Ленинград от всей страны с суши. Началась жестокая и продолжительная блокада города, сообщение с которым поддерживалось только по Ладожскому озеру и воздуху.

Одним из тех, кто пережил все ужасы блокады Ленинграда, был заслуженный работник культуры БССР, ветеран Великой Отечественной войны, подполковник в отставке Ф. С. Михалев. Федор Степанович родился 7 января 1917 г. в д. Горбатка Радождевского сельсовета Сухиничского района Калужской области. Помимо него в семье Михалевых было еще 5 детей. Осенью 1924 г. родители отправили его в церковно-приходскую школу, которая находилась в соседней деревне Радождево. Проявив себя способным и старательным учеником, в 1928 г. он окончил начальную школу с отличием. В 1932 г. Федор завершил обучение в неполной средней школе в большом селе Фролово-Горетово. По совету отца он поступает в Сухиничскую школу фабрично-заводского обучения по специальности слесарь-сантехник. В 1934 г. юноша был направлен на работу в строительный трест № 10 г. Ленинграда. Именно с этим городом он решил связать свою дальнейшую жизнь [1, л. 3–4]. Трудовую деятельность Федор совмещал с обучением в вечерней средней школе рабочей молодежи, которую окончил в 1938 г. Вскоре он был призван 5 сентября 1938 г. Октябрьским райвоенкоматом г. Ленинграда в войска НКВД на службу в 126-й отдельный батальон. Молодой человек показал себя инициативным и исполнительным военнослужащим, и в октябре 1938 г. его направляют в школу младшего командного состава. Через год он успешно окончил учебу на курсах и получил звание лейтенанта [2, с. 4]. Позже Федор Степанович служил командиром взвода 225-го полка НКВД, располагавшегося на финляндской границе в местечке Выскилова Ленинградского военного округа. Там его и застало начало войны. За время войны он прошел боевой путь от Невы до Эльбы в составе 340-го стрелкового полка 46-й ордена Суворова Лужской стрелковой дивизии Ленинградского фронта [3, с. 2]. Победу Ф. С. Михалев встретил в должности командира стрелкового батальона. За время боевых действий он получил 7 ранений, из-за чего был впоследствии комиссован из Красной Армии [4, с. 2].

Примечательно, что Ф. С. Михалев находился в г. Ленинграде весь период блокады. Его воспоминания являются важным источником по истории повседневной жизни как гражданских лиц, так и рядового и командного состава Красной Армии. Они позволяют нам увидеть события героических будней народного подвига, навсегда вошедшего в анналы мировой истории. Участник блокады описывает не только физические страдания и лишения, которые выпали на долю жителей колыбели трех революций, но и духовную силу и самоотверженность, проявленные ими в дни суровых испытаний. Следует отметить, что воспоминания ветерана впервые вводятся в научный оборот в отечественной историографии.

В частности, особый интерес представляет проблема выживания в условиях тотального голода. На всю жизнь он запомнил ценность простого куса хлеба. Федор Степанович неоднократно вспоминал, что ленинградцы очень бережно относились к хлебу.

Они делали все возможное, чтобы буквально ни одна его крошка не пропадала, а доходила бы до жителей города и военнослужащих. Дело в том, что тогда хлеб являлся основным продуктом питания населения.

Во время блокады до предела обострился продовольственный вопрос. Ветеран вспоминал: «Самолеты не могли обеспечить доставку такого количества продовольствия, которое необходимо для снабжения всего осажденного города. <...> С 20 ноября 1942 г. уже в пятый раз сокращалась норма выдачи хлеба. С этого дня рабочие стали получать в сутки 250 г. хлеба, служащие, иждивенцы и дети – 125, войска первой линии обороны – по 500 грамм, все остальные части – по 300 грамм на каждого. Да и этот хлебный паек изготовлен из суррогатов – жмыха, отрубей и мельничной пыли, целлюлозной муки, обойной пыли, а в одно время даже примеси из еловой, сосновой коры» [5, л. 1].

Федор Степанович пишет, что никто в блокадном Ленинграде не думал о мясных продуктах, а все мечтали, как бы досыта наесться хлеба. Его воспоминания содержат описание блокадных пищевых изобретений. Так, например, он отмечал: «Помню, как на хлебозаводе в поселке Морозова, который находился рядом с фронтом, пекли хлеб: из мельничной пыли, которая за долгие годы выросла на стенах и потолках мельницы. В эту массу добавляли целлюлозной муки. Хлеб был румяный, на вид красивый, но, когда ешь его, на зубах хрустит песок, и привкус горький» [5, л. 2].

В своих воспоминаниях он упомянул об изобретении ученых гидролизного института – технологии получения на основе древесины белковых дрожжей. При этом 1 кг дрожжей заменял 3 кг мяса по калорийности. Отмечается, что солдаты, офицеры, находившиеся на переднем краю обороны, наравне со всеми получали дрожжевые брикетки весом 50 г. Способ применения был прост: их кидали в котелок с кипятком и таким образом получался бульон, имевший приятный грибной запах и вкус. В массовое производство этот искусственный белок пошел с марта 1942 г. на предприятиях пищевой промышленности. Впервые его стали производить на кондитерской фабрике им. А. Микояна. Говоря о психологической обстановке блокадного города, Федор Степанович отмечал, что нравственный климат, психологический настрой жителей и воинов армии отличались особой высокой духовностью и доброжелательностью [1, л. 7–8].

Таким образом, можно констатировать, что в воспоминаниях ветерана отражены различные аспекты блокады Ленинграда. В них, помимо прочего, отмечены реалии повседневной жизни осажденного города. Автор, в частности, затронул одну из самых злободневных проблем – обеспечение населения продовольствием – и показал малоизвестные способы ее решения. Эти детали блокадной жизни позволяют воссоздать героическую панораму бессмертного подвига советского народа в противостоянии с фашистской коричневой чумой.

## Литература

1 «Далекое-Близкое». Автобиографический очерк Михалева Ф. С. // Государственный архив Гомельской области (ГАГО). – Фонд 3531. – Оп. 1. – Д. 100.

2 Стэльмашок, Ф. Не старэе душой камбат / Ф. Стэльмашок // Гомельская праўда. – 1981. – 30 мая. – С. 4.

3 Савасцееў, С. Вялікай Перамогі нязгаснае святло / С. Савасцееў, Ф. Стэльмашок // Гомельская праўда. – 1991. – 8 мая. – С. 2.

4 Савасцееў, С. Гэты дзень мы прыбліжалі як маглі... / С. Савасцееў, Ф. Стэльмашок // Гомельская праўда. – 1995. – 5 мая. – С. 2.

5 Воспоминания Михалева Ф. С. о блокадном Ленинграде // ГАГО. – Фонд 3531. – Оп. 1. – Д. 94.

*Е. В. Смирнов*

**ПОЛИТИКА НЕМЕЦКИХ ВЛАСТЕЙ  
В ОТНОШЕНИИ БЕЛОРУССКОГО ГРАЖДАНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ  
В УСЛОВИЯХ ОСВОБОЖДЕНИЯ БЕЛАРУСИ ОТ ОККУПАЦИИ  
(ОСЕНЬ 1943 – ИЮЛЬ 1944 ГОДА)**

*Статья посвящена политике немецких властей в отношении белорусского гражданского населения в условиях освобождения Беларуси от оккупации. В статье рассмотрены такие основные аспекты и особенности проведения оккупационной политики, как уничтожение населения в ходе карательных операций, заражение гражданского населения сыпным тифом и проведение операции 1 005 по сокрытию следов массовых расстрелов белорусского населения.*

Осенью 1943 г. Красная Армия вышла к границам БССР. В то же время активную помощь советским войскам оказывали партизанские формирования, которые к этому времени контролировали почти 60 % территории Беларуси. Партизаны и подпольщики предпринимали действенные меры по спасению населения от насильственного угона в Германию.

Учитывая сложившееся положение в тылу и на фронте немецкие оккупационные власти перешли к усилению эксплуатации и вывозу материальных ресурсов Беларуси.

В начале октября 1943 г. оккупационные власти увеличили планы заготовок для крестьянских хозяйств. В случае невыполнения норм в отношении отдельного крестьянина или всей деревенской общины применялись санкции в виде денежного штрафа, реквизиции скота и инвентаря, выселения из деревни, принудительных работ. Готовясь к эвакуации, германские хозяйственные службы продолжали усиленно эксплуатировать белорусскую деревню. Например, за два месяца до окончания сроков выполнения заданий на 1943–1944 гг. хозяйственный год гебитскомиссар г. Слонима Герхард Эррен отмечал, что в сложных условиях, обусловленных усилением партизанской борьбы, заготовки важнейших видов зерновой сельхозпродукции выполнены на 75,8 %, фуража – 109,5 %, картофеля – 82,7 %, овощей – 80,7% [1, с. 12].

Важнейшую роль в обеспечении экономических и военных потребностей Рейха и вермахта оккупационные власти отводили использованию людских ресурсов республики. В период освобождения Беларуси оккупационные власти принудительно направляли в трудовые лагеря местных жителей, продолжительность пребывания в которых определялась армейским командованием, затем стали сформировать специальные отделы по организации работы гражданского населения. Численность одного отдела составляла около 1000 человек. Гражданское население широко использовалось для выполнения различных хозяйственных функций: строительства инженерных заграждений, торфозаготовок и другим работам. При отступлении немецких войск эти команды перебрасывались дальше на запад. Общее количество белорусских граждан, привлеченных весной 1944 г. в качестве рабочей силы и размещенных в специальных лагерях на территории подконтрольной группы армии «Центр», составляло в среднем 75 тыс. человек [1, с. 13].

В период освобождения Беларуси немецкое командование начало массово мобилизовать немецких рабочих в Вермахт что привело к дефициту немецких рабочих в промышленности Германии. Чтобы решить эту проблему, немецкие власти стали требовать от бирж труда увеличения поставок рабочей силы.

14 января 1944 г. А. Розенберг издал распоряжение о том, чтобы генеральный комиссар Белоруссии поставил в Германию 50 000 рабочих. «Одной из важнейших предпосылок потребности в восточных рабочих является высвобождение немецких мужчин

для вермахта. Возникающие в связи с этим пробелы необходимо покрыть за счет иностранной рабочей силы. На состоявшемся на этих днях совещании у фюрера была определена общая потребность в рабочей силе для военной экономики рейха на 1944 г. и определен порядок ее покрытия за счет привлечения всех занятых областей. В генеральном округе Белоруссия нам требуется 50 000 человек...» [2, с. 265-267].

Одним из источников пополнения рабочей силы был захват трудоспособного населения в ходе карательных акций. В качестве примера можно привести телеграмму сотрудника Минского СД Вильке командиру полиции безопасности и СД Минска, показывающую нам результаты операции проведенной в октябре 1943 г. под кодовым названием «Фриц»: «Захвачено рабочей силы: мужчин – 6 752, женщин – 3 264, детей – 1 708. сожжено 87 деревень» [3, с. 224–225].

Последние годы оккупации нацистами стала широко применяться тактика «выжженной земли» против гражданского населения. В течение осени 1943 – первой половины 1944 гг. в зоне действия карательных акций против партизан войска СС и команды СД охранные и полевые части вермахта провели около 100 карательных операций, в результате действий нацистов погибло более 107 тыс. человек. Этот период был ознаменован такими чудовищными явлениями оккупационной политики, как создание комплекса лагерей смерти в марте 1944 г. недалеко от деревни Озаричи, куда немецкое командование согнало здоровых и больных сыпным тифом белорусских граждан с целью спровоцировать эпидемию у нетрудоспособного гражданского населения и у наступающих частей Красной Армии при освобождении узников лагеря [1, с. 10].

Подтверждением этого является акт ЧГК от 10 мая 1944 г. об умышленном распространении нацистским руководством сыпного тифа среди гражданского населения: «Лагери представляли собой открытую площадь, обнесённую колючей проволокой. Подступы к ним были заминированы. Никаких построек, даже лёгкого типа, на территории лагерей не было, заключённые размещались прямо на земле. Рядом со здоровыми лежали и сыпнотифозные больные. Многие из них, потерявшие способность двигаться, без памяти лежали в грязи. Заключённым было запрещено разводить костры, собирать хворост для подстилки. За малейшую попытку нарушения этого режима немцы расстреливали советских людей...» [4, с. 10]. Данные, содержащиеся в этом акте подтверждают тезис о том, что, нацисты искусственно создали условия для распространения сыпного тифа у узников лагеря. В результате действий нацистов менее чем за одну неделю погибли более 17 тысяч человек.

Для сокрытия следов своих преступлений в августе 1943 г. нацисты создали «зондеркоманда 1005–Центр» которая занималась уничтожением следов массовых расстрелов белорусского населения. С осени 1943 г. и до конца оккупации происходило массовое уничтожение трупов в полукилометре от рабочего лагеря Тростенец, где гитлеровцы построили кремационную яму-печь для сожжения человеческих тел.

С целью координации работ по уничтожению следов преступлений на территории восточной части Беларуси в конце сентября 1943 г. в Могилёве была проведена встреча руководства зондер- и айнзатцкоманд айнзатцгруппы Б, которые действовали в тылу группы армий «Центр». По результатам встречи, был отдан приказ, согласно которому каждая из вышеназванных структур создавала специальное подразделение для реализации «эксгумационных работ», проведение которых должно было обеспечено путем привлечения узников из близлежащих лагерей и тюрем. В тот же день в районе деревни Пашково около Могилёва было организовано «показательное сожжение» трупов 100 местных граждан, сложенных в специальный костер. На этой акции присутствовали представители команд СД из Бобруйска, Гомеля, Витебска, Могилёва и Минска.

В западных областях Беларуси «операция 1005» началась позже – весной 1944 г. В мае 1944 г. НКГБ БССР сообщал о том, что «в 5 км севернее г. Пинск у деревни Гадево

разрываются девять массовых могил, в которых похоронено свыше 30 тысяч военнопленных и мирного населения еврейской и белорусской национальностей, расстрелянных немцами в 1941–1942 гг. Извлеченные из могил трупы обливаются горючим и сжигаются» [5].

Всего в результате проведения «операции 1005» было эксгумировано и сожжено более 300 тысяч трупов [6 с. 150].

На основании проведённого исследования можно заключить, что немецкое руководство, учитывая сложившиеся положение в тылу и на фронте, перешло к массовому вывозу материальных и людских ресурсов, а также уничтожению белорусского гражданского населения, которое было непригодно к использованию в промышленности Третьего Рейха. Именно на этот период пришёлся пик проведения карательных операций и ухудшения положения белорусского гражданского населения, которые стали заложниками нацистской системы и самых чудовищных военных преступлений. В связи с наступлением частей Красной Армии и понимая поражение в Беларуси нацистами была проведена «операция 1005» по уничтожению следов геноцида белорусского народа.

### Литература

1 Освобождение Беларуси. 1943–1944 гг. / В. В. Абатуров, А. М. Литвин, Н. Ф. Азяский. – Минск : Белорусская наука, 2014. – 992 с.

2 Распоряжение А. Розенберга рейхскомиссарам Остланда, Украины и Генеральному комиссару Белоруссии о поставке в Германию 350 000 рабочих от 11 января 1944 г. // Белорусские оstarбайтеры. Угон населения Беларуси на принудительные работы в Германию (1941 – 1944) : документы и материалы : в 2 кн. – Кн. 2 (1943–1944) / сост. Г. Д. Кнатько, В. И. Адамушко и др. – Минск : НАРБ, 1997. – С. 265–267.

3 Телеграмма сотрудника Минского СД Вильке командиру полиции безопасности и СД Минска о результатах антипартизанской операции «Фриц» // Трагедия белорусских деревень, 1941–1944 : документы и материалы / сост. Н. В. Кириллова, [и др.] ; редкол. В. И. Адамушко [и др.]. – Москва : Фонд «Историческая память», 2011. – С. 244–245.

4 Акт ЧГК об умышленном распространении немецко-фашистскими палачами сыпного тифа среди советского населения // Лагери смерти : сб. док. О злодеяниях немецко-фашистских захватчиков в Белоруссии / Чрезвычайная Государственная Комиссия по установлению и расследованию злодеяний немецко-фашистских захватчиков и их сообщников. – Москва : ОГИЗ «Политиздат», 1944. – С. 10.

5 Сообщение НКГБ БССР № 4/3-71 в ЦК КП(б) Белоруссии и СНК БССР о попытках немцев ликвидировать следы своих преступлений [Электронный ресурс] : 16 мая 1944 г. – Режим доступа: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/180005>. – Дата доступа: 22.04.2024.

6 Кулинок, С. В. «Операция 1005»: уничтожение нацистами следов преступлений на территории Беларуси в 1943–1944 гг. / С. В. Кулинок // Журнал российских и восточноевропейских исследований. – 2021. – № 2 (77) – С. 126–185.

УДК 811.161.3'42'25:821.161.3-311.6

*Е. А. Титоренко*

### ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ КНИГИ “Я З ВОГНЕННАЙ ВЁСКІ...”

*В статье анализируются особенности традиционной военной прозы, отмечаются изменения, произошедшие в организации повествования документальной книги “Я з вогненнай вёскі...”. Особое внимание уделено переводу аутентичной белорусской*

*лексики на русский и английский языки. Исследование основывается на анализе различных переводческих приёмов (калькировании, модуляции, транскрипции и транслитерации), которые используются с целью сохранения языковых особенностей оригинального повествования.*

Тема Великой Отечественной войны стала одной из центральных в белорусской литературе после 1950-х годов. Авторы не только стремились запечатлеть пережитый опыт, но и осмыслить природу зла, с которым столкнулся белорусский народ. Для этого белорусские писатели стали осваивать новые жанровые формы документальной литературы. В данный период был опубликован ряд знаковых документальных произведений, которые заложили фундамент для дальнейшего развития не только белорусской документальной прозы. Одним из таких произведений является документальная книга «Я з вогненнай вёскі...» (1975), написанная белорусскими авторами Алесем Адамовичем, Янкой Брылём и Владимиром Колесником. Документальную книгу можно назвать своеобразной летописью боли белорусского народа, который буквально собственной плотью ощутил жестокость и бесчеловечность фашизма. Важно отметить специфику произведения: оно является текстовой передачей диктофонных записей людей, которые пережили сожжение своих деревень.

В контексте развития традиционной военной прозы важно выделить некоторые новаторские особенности документальной повести «Я з вогненнай вёскі...». Первые произведения о Великой Отечественной войне создавались профессиональными писателями, которые имели собственный боевой опыт. И долгое время в центре повествования был герой, фиксация его подвигов и прославление мужества. Произведение «Я з вогненнай вёскі...» доказало, что в центре повествования о войне может быть не только герой, но и обычный человек, очевидец событий. В книге авторы не прославляют мужество и не воспевают подвиги, они показывают читателям войну глазами обычных людей, раскрывая читателям их переживания, чувства и эмоции. В книге собраны свидетельства людей, которые смогли избежать смерти и своими глазами наблюдали уничтожение своих домов, убийство родственников и односельчан. Авторы объездили 147 деревень в 35 районах Беларуси, чтобы записать на диктофон воспоминания более 300 непосредственных участников событий.

Главный замысел своей работы авторы сформулировали в предисловии к книге: «Сберечь, удержать, как «плазму», невыносимую температуру человеческой боли, недоумения, гнева, которые не только в словах, но и в голосе, в глазах, на лице, удержать все то, что, как воздух, окружает человека, который рассказывал нам, а теперь со страниц книги обращается к читателю – к вам обращается» [1, с. 19]. Также в предисловии Алесь Адамович пишет следующее: «Когда мы делали книгу о Хатынях, друзья интересовались: все это нужно, важно, но что делать здесь писателю? Приехал, пришел, включил микрофон, записал... Но при чем тут писатель, художник?» [1, с. 12]. Это важный момент для понимания авторского замысла, который нуждается в пояснении. Авторы книги, в особенности Алесь Адамович, считали своим долгом сохранение народной и коллективной памяти. По мнению Адамовича, это нелегкое дело начинающий писатель выполнить не сможет, поскольку он еще не прошел собственный путь творческого становления: начинающий автор желает самореализоваться, показать собственное уникальное виденье, приобретенные навыки и авторский стиль. В данном случае, как указывали сами авторы, нужна смиренность и способность быть проводником между воспоминаниями очевидцев и потенциальным читателем. Профессионалы же, наоборот, способны выслушать свидетелей и придать их воспоминаниям подходящую форму. Действительно, в данной книге читатель почти не найдет голоса авторов и оценки происходящего.

Книга получила широкое распространение, неоднократно переиздавалась, была переведена с белорусского на русский, украинский, чешский, английский, венгерский,

польский и болгарский языки, фрагменты печатали румыны и словаки. Цель нашего исследования – изучить приёмы перевода аутентичной лексики, которая присутствует в документальной книге “Я з вогненнай вёскі...”, на русский и английский языки, чтобы понять подход переводчиков к сохранению языковых особенностей белорусской культуры.

Оригинальное название “Я з вогненнай вёскі...” на русский язык переведено как «Я из огненной деревни...», то есть применен способ калькирования. Калькирование – переводческий прием, заключающийся в том, что составные части слова (морфемы) или словосочетания заменяются их прямыми соответствиями на языке перевода [2, с. 73]. В свою очередь, английский вариант названия звучит как “Out of the fire”. Переводчик не стал прибегать к калькированию и переводить название как “I’m from the village of fire”. Используя метод лексической модуляции, переводчик сделал название короче, но не уменьшил его содержательность. Модуляция – прием для создания соответствий путем изменения типа сообщения, описывающего идентичную ситуацию [2, с. 115].

О самых жутких минутах люди из огненных деревень чаще всего говорят одной, двумя фразами: “Пішчаць, выноць... брэшучь...” [3, с. 46]. Данные глаголы имеют яркий эмоциональный окрас, поэтому важно проанализировать, какие лексические единицы были использованы при переводе на русский и английский языки. На русский язык переведено как «Пищат, лают... воют...» [1, с. 55]. Таким образом, переводчик подобрал эквиваленты в русском языке и поменял местами два последних глагола. Подбор соответствующих эквивалентов в белорусском и русском языках является относительно простым процессом, поскольку языки принадлежат к общей группе восточнославянских языков. В свою очередь, подбор эквивалентов между английским и русским / белорусским языками является более сложной задачей из-за принадлежности английского языка к группе западногерманских языков. Для перевода на английский язык переводчик выбрал следующие словоформы: “They were screeching, barking... howling...” [4, с. 46]. Так как на английский язык переводился не белорусский оригинал, а русский перевод, то порядок глаголов русского варианта сохранился.

Многие опрошенные очевидцы, описывая свои переживания в трагических обстоятельствах, подбирали одинаковые слова и фразы: “Я думаю, што ўжо ўвесь свет – нідзе на свеце нікога няма. І відна было, як Акцябр гарэў. Дык думалася, што ўжо ўсё...” [3, с. 44]. В данном случае нас интересует перевод исключительно на русский язык: «Я думаю, что уже весь свет – нигде на свете никого нема. И видно было, как Октябрь горел. Дак думалось, что уже все...» [1, с. 60]. В переводе данного отрывка важно выделить один момент, а именно передачу белорусского слова “няма” как «нема» с помощью приема транскрипции. Транскрипция – это переводческий прием, основанный на фонетическом принципе, то есть на передаче русскими буквами звуков иноязычного (иностранного) наименования [2, с. 227]. Таким образом, переводчик решил не заменять русским эквивалентом «нет», а сохранить аутентичную лексическую единицу белорусского языка. Подобный приём можно встретить почти на каждой странице русскоязычного перевода.

Еще один пример: А тут от мне пальто шкварыцца, гарыць, а я яго то пяском, то так [3, с. 9]. Данное предложение было переведено так: «А тут вот мое пальто шкварыцца, горит, а я его то песком, то так». Наше внимание привлёк приём перевода диалектизма “шкварыцца”. В данном случае была использована транслитерация. Транслитерация – это переводческий прием, основанный на передаче графического образа иностранного слова, то есть на передаче букв [2, с. 227]. Переводчик осознанно решает оставить белорусские диалектизмы, специфические для местности слова, передавая их транслитерацией или транскрипцией. Еще один показательный пример: “Пайду я картошкі, хвасолі прынясу” [3, с. 11]. Слово «хвасоль» (рус. ‘фасоль’) в переводе на английский

язык было переведено как “beans”, то есть подобран прямой эквивалент данной лексической единицы, но в русском языке автор вновь оставил белорусское слово: «Пойду я картошки, хвасоли принесу» [1, с. 25].

Подобным образом на русский язык переведены и речевые ошибки, которые очевидцы по разным причинам допускают в речи. Например, в одной из глав ребенок в слове «партизан» допускает очевидную ошибку: “Матка, парызан, парызан!...” [3, с. 93]. На русский язык было переведено соответственно: «Матка, паризан, паризан!...» [1, с. 100]. Так как в английском языке существует слово “partisan” с аналогичным смыслом, передать данную речевую ошибку на английский язык тоже удалось: “Mother, parisian, parisian!...” [4, с. 103]. Еще один пример: “А ён трошкі быў заболены на беркулёз...” [3, с. 101]. В данном случае женщина вместо «туберкулез» говорит «беркулез». На русский было переведено как «бекрулёз», аналогично на английский – “berculosis”. Возможно, неправильности сохранены в речи героев не только для полной передачи слов очевидцев, но и для очередного напоминания читателям, что рассказчиком является не профессиональный писатель, а обычный деревенский человек.

Также следует отметить, что переводчик на русский язык сохранил и некоторые традиционные белорусские обращения к человеку, например: “Матка”, “хлопец” и “донька”. Вероятно, это сделано для акцентирования внимания на социальных, в том числе семейных, связях, которые имеют большое значение для белорусской деревни, особенно в период подобной трагедии. Это позволяет сделать вывод, что переводчик четко осознает цель перевода документального произведения – сохранить идею авторов и передать русским читателем все то, над чем кропотливо они работали, собирая из фрагментов образы выжженных деревень. Авторы произведения ставили перед собой цель не только запечатлеть воспоминания очевидцев – они стремились запечатлеть и их форму, сохраняя авторскую пунктуацию, диалектизмы, жаргонизмы и просторечия. Переводчик, в свою очередь, не ищет в русском языке прямых эквивалентов, а также стремится передать не только фактическое содержание, но и внутреннюю сущность народной белорусской культуры, которая, несомненно, хранится в языке.

Данное утверждение подтверждается и способом перевода белорусских имён. В белорусском языке существует немало имен, эквиваленты которым можно найти в русском языке. Например, в произведении были такие белорусские имена, как “Вольга”, “Ганна”, “Мікалай”, “Міхась”, “Віталь” и так далее. В русском языке есть следующие прямые соответствия: «Ольга», «Анна», «Николай», «Михаил», «Виталий», однако переводчик решил сохранить звучание белорусских имен, не прибегая к использованию русскоязычных эквивалентов. Как было упомянуто выше, перевод на английский язык выполнялся на основе русскоязычного текста, соответственно, в англоязычном варианте данные имена транскрибированы и транслитерированы: “Volga”, “Ganna”, “Mikolay”, “Mikhas”, “Vital”. Таким образом, русскоязычный перевод оригинального текста является не только эффективным способом передачи элементов белорусской культуры русскоязычному читателю, но и качественным текстом для аутентичного перевода на английский язык тех лексических единиц, которые хранят в себе определенный культурный код.

Таким образом, исследование особенностей перевода документальной книги “Я з вогненнай вёскі...” позволяет понять подход переводчиков к сохранению аутентичности и языковых особенностей белорусской культуры. Перевод на русский и английский языки был осуществлен с целью сохранения внутренней сущности оригинала. При этом использовались различные переводческие приемы такие, как калькирование, модуляция, транскрипция и транслитерация. Переводчики стремились сохранить авторскую интонацию и специфические черты белорусского языка в переводах, что позволяет читателям и на других языках погрузиться во внутреннюю обстановку описываемых трагических событий.

## Литература

- 1 Адамович, А. Я из огненной деревни / А. Адамович, Я. Брыль, В. Колесник. – Москва : АСТ: ОГИЗ, 2022. – 448 с.
- 2 Нелюбин, Л. Л. Толковый переводческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 3-е изд. – Москва : Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
- 3 Адамовіч, А. Я з вогненнай вёскі... / А. Адамовіч, Я. Брыль, В. Калеснік. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1975. – 448 с.
- 4 Adamovich, A. Out of the Fire / A. Adamovich, Y. Bryl, V. Kalesnik. – Moscow : Progress Publisher, 1980. – 471 s.

УДК 94:338.4(476.2–37Добруш)«1945–1950»

*С. В. Шешарук*

### ВОССТАНОВЛЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЭКОНОМИКИ ДОБРУША И ДОБРУШСКОГО РАЙОНА (МАЙ 1945–1950 ГОДОВ)

*Статья посвящена восстановлению и укреплению экономики в Добрушском районе после Великой Отечественной войны. В ней рассмотрены мероприятия, позволяющие восстановить и способствующие укреплению экономики г. Добруша и Добрушского района в мае 1945–1950 гг. Автором была изучена периодическая печать соответствующего периода времени, материалы которой также включены и в статью.*

Несмотря на то, что первые шаги по восстановлению разрушенного хозяйства Добрушчины были сделаны ещё во время войны, начиная с сентября–октября 1943 г., когда сам район был уже освобождён от фашистской оккупации, вполне логично, что полностью переключиться на путь мирного строительства и созидания можно было лишь после её окончательного завершения. И это время настало: долгожданная Победа, давшаяся так тяжело всей нашей республике, всему СССР, прогремела 9 мая 1945 г. С этого времени и началось интенсивное возрождение района из руин и пепелищ. Добрушчина с её трудолюбивыми и самоотверженными людьми совершила настоящий трудовой подвиг в первые пять послевоенных лет.

Уже в июне 1945 г. коллектив торфозавода «Шлях социализма» был признан одним из победителей Всесоюзного социалистического соревнования. Предприятие получило переходящее Красное знамя ВЦСПС и Наркомата бумажной промышленности СССР, а также первую денежную премию в размере 23 000 рублей [1, с. 287].

Для Добрушской бумажной фабрики «Герой труда» 1945 г. также оказался насыщенным. В эксплуатацию было сдано основных производственных средств на 2 млн рублей. В действие были приведена очередная (уже четвёртая) бумагоделательная машина, а к середине 1946 г. планировалось запустить наиболее мощные, высокопроизводительные пятую и шестую бумагоделательные машины, установка которых началась уже в начале осени. Был обновлён рольный отдел, создавалась энергетическая база посредством установки турбины «Эрликон». Всё это делалось благодаря восьми молодёжным бригадам, работавшим над обновлением и восстановлением предприятия. В итоге в четвёртом квартале на фабрике было выпущено 85 т бумаги и 58 т картона [1, с. 287].

В победном 1945 г. произошли определённые сдвиги и в восстановлении сельского хозяйства района, несмотря на то, что по-прежнему работать приходилось в основном женщинам, старикам и подросткам. О работниках одного из передовых хозяйств Тереховской зоны – колхоза имени Ленина – писала областная газета «Гомельская праўда»

в № 121 за 27 июня 1945 г.: «21 июня все 6 бригад приступили к сенокосению. Среди косцов много женщин. С первых дней косовицы они показывают высокую выработку. Груня Игнатович, Любовь Сизая, Дарья Сизая косят по 0,40 га вместо 0,20 га по норме» [2].

11 октября хозяйства Добрушчины выполнили годовое задание по сдаче государству зерна. Среди сельхозартелей, которые на 8–10 % превзошли плановые цифры, были колхозы «Беларусь», «Оборона» и имени Ворошилова. К концу ноября работники Добрушского района рассчитались с государством и по сдаче картофеля. Теперь на повестку дня вновь стала лесозаготовка. Стоит отметить работу в этом направлении коллектива Добрушского лесоучастка, который к середине декабря выполнил производственное задание четвёртого квартала на 200 %. Почти повсеместно на Добрушчине на протяжении года осуществлялось строительство жилья и животноводческих помещений [1, с. 289].

Однако нельзя не упомянуть про то горькое, что было в жизни сельчан первого послевоенного времени. Работая на поле или на ферме, они получали за свою работу мизер, а то и вовсе ничего не получали. Колхоз «7-й съезд Советов» был одним из немногих, который, выполнив госзаказ по зерну, собрав и засыпав семенные и иные фонды, выдал по 650 г зерновых за трудодень. Людей, которые пытались найти хоть какую-то возможность прокормиться, выжить, наказывали, заводя судебные и уголовные дела. Например, 28 июля 1945 г. на колхозном поле была задержана колхозница сельхозартели «Чырвоны ўдарнік» Огородня-Гомельского сельского Совета Киселёва, которая «... решила жить за счёт колхозной государственной собственности». Председатель и бригадир отобрали у неё серп, мешок и 1,5 кг колосьев. За это женщина была осуждена на 2 года [1, с. 289–290].

В 1946 г. коллективом бумажной фабрики «Герой труда» был сделан огромный шаг вперёд. Предприятие напоминало собой в те дни район сплошного строительства. Действовали 9 строительных хозяйственно-расчётных участков, бригады монтажников, слесарей, столяров, арматурщиков и т. д. К концу года на фабрике вступили в строй турбогенератор, около 10 котлов разных систем, каландры № 2 и 3, токарно-винторезный, продольно-строгальный, сверлильный, шлифовальный, перфорационный и др. станки. Устанавливались резальные, сшиваемые, упаковочные и линовальные машины. Итогом работы предприятия за 1946 г. стало производство 2526 т бумаги, тогда как в предыдущем году он составлял 123,7 т [1, с. 290].

В 1947 г. строительные-монтажные работы на бумажной фабрике продолжали осуществляться широким фронтом. Была запущена ещё одна энерготурбина, что позволило по выработке электроэнергии выйти на довоенный уровень. Также в эксплуатацию была введена пятая бумагоделательная машина. За 1947 г. фабрика произвела 3167 т бумаги. На предприятии по состоянию на декабрь работали 1836 человек [1, с. 290].

Коллектив Добрушской бумажной фабрики «Герой труда» сражался за выполнение первого послевоенного плана за 4 года. Наивысших трудовых высот достиг тетрадоочный цех, о чём писала районная газета «Сталінец» в номере за 22 июля 1948 г.: «Сражаясь за выполнение пятилетки в 4 года, коллектив тетрадоочного цеха фабрики “Герой труда” 6-месячную программу по изготовлению тетрадей выполнил на 145,1 %. При подведении итогов Всесоюзного социалистического соревнования предприятий целлюлозной и бумажной промышленности среди тетрадоочных цехов он занял первое место» [3]. К слову, 16 февраля 1950 г. в № 35 областной газеты «Гомельская праўда» сообщалось, что «решением Министерства лесной и бумажной промышленности СССР тетрадоочному цеху фабрики было присвоено звание цеха отличного качества» [4].

В 1948 г. была запущена шестая бумагоделательная машина (наиболее высокопроизводительная), давшая первую продукцию 12 мая. Благодаря этому за 1948 г. фабрика произвела 19 256 т бумаги. Начали работать новая ТЭЦ, паровая турбина, два паровых котла, канатно-подвесная дорога. В эксплуатацию были введены две конические мельницы, отделочное отделение, 14 ролов, 4 гильотинные соломорезки, суперкаландры № 4 и 5 [1, с. 290–291].

За годы четвёртой пятилетки (1946–1950 гг.) Добрушская бумажная фабрика «Герой труда» стала крупным бумажным предприятием страны. На её восстановление было потрачено 46 млн рублей. Были технически реконструированы все цехи. Фабрика объединяла 5 заводов основного и дополнительного производства. Более 30 работников фабрики были отмечены значками «Отличник соцсоревнования бумажной промышленности», директор фабрики В. Бажанов и бригадир сортировального отдела Ф. Василенко были награждены орденом «Знак почёта» (1948 г.), кавалером ордена Ленина и депутатом Верховного Совета БССР являлась рольщица А. Я. Шарай. Итогом работы фабрики за 1950 г. стал выпуск 27 128 т бумаги [1, с. 290–291].

За период первой послевоенной пятилетки произошло экономическое усиление колхозов и совхозов Добрушчины. Они получали государственную помощь техникой, строительными материалами, племенными животными и др. Но этого всё равно хронически не хватало. Произведённая продукция почти вся отдавалась на государственные приёмные пункты. Лишь некоторые хозяйства могли хоть как-то оплатить трудодни. Поэтому во многих деревнях Добрушчины население ощутило настоящий голод. Особенно тяжёлой стала зима 1946–1947 гг. [1, с. 291].

В 1947 г. положение стало меняться в лучшую сторону. Почти все хозяйства региона весной посеяли зерновых больше, чем было запланировано. Значительный процент перевыполнения был в колхозах «Оборона» Добрушской зоны, «17-й Октябрь», имени Ворошилова, имени Кирова и «7-й съезд Советов» Тереховской зоны [1, с. 291].

Одним из первых на Добрушчине к 20 августа с уборкой зерновых справился колхоз «Чырвоны ўдарнік» Огородня-Гомельского сельсовета. В 1950 г. трудодни были оплачены во всех хозяйствах региона [1, с. 291–292].

Урожайность в те годы была не очень высокая. В 1947 г. звеньевая колхоза «17-й Октябрь» Васильевского сельсовета Тереховской зоны Е. Н. Цуканова достигла отличной по тем временам победы – получила по 18,3 ц с гектара озимой ржи. В большинстве же хозяйств урожаи были в два, а то и в три раза ниже [1, с. 292].

С 1947 г. начали налаживаться Добрушская и Тереховская районные сельскохозяйственные выставки. Так, на первой выставке наиболее интересными были экспонаты колхозов «Оборона», имени Кирова, «Красный колос», «Чырвоная зорка», имени Чкалова, совхоза «Добрушский». Именно работники этих хозяйств достигли за год наилучших результатов [1, с. 292].

В период с 18 января по 10 февраля в колхозах Тереховского района проводились отчётно-выборные собрания, на которых была дана оценка их работы. Согласно информации Тереховского РК КП(б)Б Гомельскому обкому КП(б)Б, результаты были следующими: «... из 78 колхозов неудовлетворительная работа признана в 28 колхозах, удовлетворительной в 49 колхозах и хорошей в 1 колхозе. Оценка “хорошо” была определена правлению колхоза “7-й съезд Советов” Кузьминичского с/сов. ...» [5].

К началу 1950 г. ведущим хозяйством Добрушчины (Тереховской зоны) стал совхоз «Носовичи», находящийся в том числе и в пределах деревни Носовичи – моей малой Родины (которая теперь является агрогородком). Он первым выполнил за два года трёхлетний план развития общественного животноводства. В № 68 «Гомельской правды» за 2 апреля 1950 г. корреспондент писал: «25 марта совхоз досрочно выполнил трёхлетний план увеличения поголовья свиней. В первом квартале государству сдано почти на 80 центнеров мяса больше, чем предусмотрено планом». Кроме того, в ней сообщалось, что доярка А. Шинкорецкая от восьми коров в 1949 г. получила в среднем по 4181 кг молока, что является высоким показателем [6]. Уже к 10 июля совхоз «Носовичи» перевыполнил задание по укомплектованности ферм скотом, рассчитанное на весь 1950 г. [1, с. 292].

На колхозные и совхозные поля приходила техника. Значительный объём работ на вспашке, посевах и уборке урожая выполняли механизаторы Добрушской и Тереховской МТС. Каждая из них к 1950 г. имела по два десятка тракторов и по несколько комбайнов [1, с. 292].

В начале ноября 1950 г. отдельные хозяйства Добрушчины – совхозы «Добрушский» и «Носовичи», колхозы «Оборона», «Новый путь» и имени Калинина, выполнив годовые производственные задания, начали сдачу сельскохозяйственной продукции в счёт следующего, 1951 г. [1, с. 292].

Таким образом, Добрушчина, преодолевая тяжести и недостаток, давала стране бумагу, зерно, цикорий, кок-сагыз, молоко, мясо, спички, древесину и многое другое. Регион отстраивался, восстанавливался не только сам, но принимал участие в восстановлении Минска, Донбасса, Ленинграда. Добрушчина, внося огромный вклад в разгром немецко-фашистских захватчиков, осуществляла теперь трудовой подвиг.

### Литература

1 Памяць: Добруш. р-н: Гіст.-дак. хронікі гарадоў і р-наў Беларусі : у 2-х кн. – Кн. 2. / уклад. П. П. Рабянок ; Маст. Э. Э. Жакевіч. – Мінск : Маст. літ., 2001. – 557 с.

2 Шыбінскі, В. Па дзве нормы ў дзень / В. Шыбінскі // Гомельская праўда. – 1945. – № 121 (5545). – С. 1.

3 Першае месца ва Усесаюзным спаборніцтве : з газеты «Сталінец», 22 ліпеня 1948 г. // Памяць: Добруш. р-н: Гіст.-дак. хронікі гарадоў і р-наў Беларусі : у 2-х кн. – Кн. 2. / уклад. П. П. Рабянок ; маст. Э. Э. Жакевіч. – Мінск : Маст. літ., 2001. – С. 314.

4 Сазонаў, М. Цэх выдатнай якасці / М. Сазонаў // Гомельская праўда. – 1950. – № 35 (5855). – С. 3.

5 3 палітінфармацыі Церахоўскага РК КП(б)Б Гомельскаму абкаму КП(б)Б : з палітінфармацыі, 19 лютага 1948 г. // Памяць: Добруш. р-н: Гіст.-дак. хронікі гарадоў і р-наў Беларусі. У 2-х кн. Кн. 2. / Уклад. П. П. Рабянок ; Маст. Э. Э. Жакевіч. – Мінск : Маст. літ., 2001. – С. 301–302.

6 Трохгадовы план – у два гады // Гомельская праўда. – 1950. – № 68 (5888). – С. 1.

УДК 811'243:316.77

*А. Д. Шкарубо*

### **БАРЬЕРЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ**

*В данной статье рассматриваются основные барьеры, с которыми сталкиваются коммуниканты при взаимодействии в иноязычной среде. В статье подробно анализируются причины возникновения данных барьеров и их влияние на процесс коммуникации. Исследование фокусируется на проблемах межкультурной коммуникации, таких как языковые различия, культурные нормы и стереотипы, которые могут затруднять эффективное общение. В статье рассматриваются стратегии и предлагаются рекомендации для преодоления этих барьеров и создания более гармоничных и продуктивных отношений в межкультурной среде.*

Межкультурная коммуникация – это часть взаимодействия между людьми с разным культурным происхождением и наследием. В наше время все больше людей сталкиваются с ситуациями, когда им приходится общаться с представителями разных культур и на других языках. Такие взаимодействия возникают как в рабочей среде, так и в повседневной жизни. На пути успешного взаимодействия часто возникают различные барьеры, которые мешают взаимопониманию и препятствуют коммуникации на высоком уровне. В данной области был проведен ряд исследований, в которых эксперты изучали, как люди из разных слоев общества взаимодействуют друг с другом и как они ведут свою

повседневную деятельность. Как правило, возникающие трудности вызваны культурными различиями между партнерами, которые не могут быть нивелированы сразу в процессе коммуникации. Такие трудности общения исследователи определяют термином «межкультурные барьеры» [2].

Одним из наиболее значимых барьеров на пути межкультурной коммуникации можно назвать языковые различия. Непонимание языка партнера, недостаточный уровень владения иностранным языком или даже несходство в диалектах могут стать серьезными препятствиями на пути к успешному иноязычному общению. Кроме того, большую роль в возникновении барьеров играют и культурные различия. Различия в приоритетах, обычаях, традициях, принципах и кодексах поведения могут привести к недопониманию и конфликтам при взаимодействии.

Еще одним важным аспектом является наличие стереотипов и предвзятости по отношению к представителям других культур. Предубеждение относится к иррациональным суждениям, выносимым в отношении определенных групп или отдельных лиц. Оно относится к первичному негативному восприятию, создаваемому отдельными людьми на основе расы, этнической принадлежности, религии, касты или языка. Предвзятые мнения и установки могут мешать объективному восприятию собеседника, создавать барьеры для открытого и доверительного общения.

Языковой барьер – не менее значимый объект. Язык – это средство обмена информацией. Непонимание языка партнера, недостаточный уровень владения иностранным языком или даже особенности в диалектах обуславливают серьезные препятствия на пути к успешному речевому акту. Кроме того, культурные нормы также играют значительное место в формировании барьеров. Контакты между представителями различных культур порождают множество проблем, которые обусловлены несовпадением норм, ценностей, особенностей мировоззрения партнеров и т. п. [1].

Помехой для осуществления адекватного иноязычного речевого общения служит и дискриминация. Это может быть межличностная дискриминация, к примеру, когда человек не хочет разговаривать с людьми, которые принадлежат к определенной расе (афроамериканской или восточной), либо коллективная, например, когда определенной группе людей отказывают в правах в обществе (например, в праве голоса при голосовании или занимать определенную должность). Другие формы дискриминации могут включать словесные оскорбления, пренебрежение, физическое насилие и многое другое.

Культурный релятивизм – один из наиболее заметных барьеров на пути к успешной межкультурной коммуникации. Культурный релятивизм – это понятие, отражающее превосходство определенной группы. Отрицание норм, правил и традиций других людей ради приумножения собственных ценностей относится к культурному релятивизму. Это то же самое, что навязывать свои представления о морали и понятиях других людей [3].

Еще одной весомой преградой на пути к эффективному общению можно упомянуть неверное толкование жестов, мимики и телодвижения, т. е. невербальная коммуникация. Представители разных культур по-разному интерпретируют и понимают эти экстралингвистические средства общения. Успешное общение требует внимания к невербальным сигналам, проявляющим психологическое состояние коммуниканта (плач, смех, кашель, вздох) и осознания их различий.

Одним словом, барьеры могут быть преодолены с помощью совершенствования навыков общения, изучения культурных особенностей и уважения различий в мировоззрении. Важно быть терпимым и открытым к другим культурам, а также стремиться к повышению уровня межкультурного взаимопонимания.

Для того, чтобы преодолеть данные препятствия в иноязычной среде, необходимо принять ряд мер. В первую очередь, необходимо уделить должное внимание изучению языка и тем более нормам тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать. Также важно быть открытым к новому, а не придерживаться своих стереотипов и предубеждений.

В заключение следует отметить, что барьеры межкультурной коммуникации являются серьезным вызовом для современного общества. В каждой культуре существуют свои правила поведения и ведения разговора, тесно связанные с культурно-обусловленными способами думать и вести себя, а также с различной культурно-прагматической ценностью факторов, значимых для той или иной ситуации общения. С помощью понимания причин возникновения этих барьеров, принятия активных мер по их преодолению, развитие межкультурной компетенции может создать условия для гармоничного и продуктивного общения.

### Литература

1 Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – Москва : Юнити-Дана, 2002. – 352 с.

2 Сикевич, З. В. Национальное самосознание русских : социологический очерк / З. В. Сикевич. – Москва : Механик, 1996. – 208 с.

3 Jandt, Fred E. Introduction to intercultural communication / Fred E. Jandt : international student edition. – Sage Publications, 2010. – 520 p.

УДК 81.111'276.2

*Л. А. Якимцова*

### НАИБОЛЕЕ ПРОДУКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ СЛЕНГОВЫХ СЛОВ И ВЫРАЖЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Данная статья посвящена изучению процессов словообразования сленгизмов, используемых в английском языке. В статье описаны сленговые слова с точки зрения способов их образования. Проведен анализ словообразовательных процессов в молодежном сленге как одной из подсистем современного английского языка и выделены такие основные способы образования сленгизмов, как аббревиация, аффиксация, словосложение и звукоподражание.*

Сленг играет значительную роль в английском языке, представляя собой одну из ключевых составляющих национальной лингвистической идентичности. Возникновение новых слов связано с процессом развития современного общества, где старые термины заменяются более выразительными. Однако, несмотря на популярность новых сленговых образований, они быстро утрачивают свежесть и привлекательность. Сленг представляет собой динамичную систему, в которой старые слова уступают место новым с течением времени и сменой модных тенденций. В молодежном сленге слова могут появляться и исчезать за десятилетие, в отличие от более устойчивых форм сленга. Разнообразие и неоднородность сленга позволяют классифицировать сленговые слова по различным критериям в зависимости от целей и интересов говорящих.

В современном американском сленге широко распространены различные сокращения, которые формируются путем комбинации начальных букв слов в устойчивых субстантивных сочетаниях. Аббревиатуры играют важную роль в американском компьютерном сленге, помогая экономить место при написании текста сообщений на английском языке. В результате появилось большое количество аббревиатур, которые могут заменить длинные сообщения. Можно привести несколько примеров: *TTYL (talk to you later)* 'поговорим позже', *OOTD (outfit of the day)* 'образ дня', *TBH (to be honest)* 'честно

говоря», *ASAP (as soon as possible)* ‘как можно скорее’, *YSK (you should know)* ‘тебе следует знать’. Чем больше требуется написать в сообщении, тем более сжатым должен быть текст. Пользователи обычно стремятся сохранить максимальное качество своих сообщений, используя сокращения даже более короткие, чем в электронной почте. Аналогично вместо некоторых букв используются цифры, что также распространено при написании сообщений. Это чаще встречается в сленге и региональных диалектах. Например: *2morrow (tomorrow)* ‘завтра’, *2G2BT (too good to be true)* ‘слишком хорошо, чтобы быть правдой’ [2, с. 65–66].

Одним из многих видов сокращений, которые используются в американском молодежном сленге, является *apocope* (апокопа). В английском сленге апокопа используется как намеренное опускание или сокращение букв, чтобы соответствовать размеру, ритму или форме, например, *tho* вместо *thought*, *oft* вместо *often*. Еще одним примером данного явления может быть выпадение звуков в конце слов при их произнесении: например, *mos (most)* ‘большинство’, *fo sho (for sure)* ‘наверняка’, *coz* или *‘cause (because)* ‘потому что’, *Gsus (Jesus)* ‘мой Бог’, *obvi (obviously)* ‘очевидно’, *diss (disrespect)* ‘неуважение’, *totes adorbs (totally adorable)* ‘совершенно очаровательный’, *ridic (ridiculous)* ‘нелепый’, ‘смехотворный’. Эти сокращения типичны для неформальной речи и используются в сленге и разговорной речи. Основная цель использования подобных аббревиатур состоит в экономии языковых ресурсов [2, с. 65].

Наряду с аббревиацией аффиксация также играет важную роль в словообразовании. Аффиксация обычно включает образование новых слов с помощью добавления аффиксов (префиксов и суффиксов) к основам различных типов. Примеры аффиксов включают префиксы, такие как *de-* (*delouse* ‘избавляться от чего-либо неприятного’), *re-* (*reup* ‘повторно принимать, например, на службу’), *un-* (*uncool* ‘расслабленный, неприятный’) и *under-* (*underdog* ‘аутсайдер’, ‘неудачник’), *super-* (*superfly* ‘стильный, впечатляющий’), *mega-* (*mega sleep*). Также отмечается частое использование сленговых слов с прикрепленной частицей *-o*, как например: *kiddo (kid)*, *doggo (dog)*, *kinda (kind of* ‘вроде, как бы’), *freako (freak)* [2, с. 65].

Суффиксация – более широкое явление, чем префиксация, в сленге английского языка [1, с. 202]. Суффиксация наиболее характерна для существительных. Множество суффиксов ведут себя регулярно и присоединяются к стандартным основам для создания новых сленговых выражений, как в слове бездельник – *slacker* (глагол *to slack* + *-er*). Часть суффиксов добавляет к уже существующим словам некоторую иронию или даже издевку, как в словах *bummer* ‘облом’, *cringeworthy* ‘человек или ситуация, вызывающая стыд’. Множество различных вариантов суффиксов используется для создания английских сленговых слов. Наиболее распространенными в английском сленге являются *-core*, *-ification*, *-licious*, *-omatic*, *-dom*, *-ify*, *-age*, например: *drinkage* ‘пьянство’, *chillage* ‘расслабление’, *ear-basher* ‘болтун’, *memeification* ‘превращение слова или фразы в шутку / мем’, *hardcore* ‘что-либо радикальное, жесткое’, *normcore* ‘направление в моде, для которого характерна непритязательная одежда’, *cottagecore* ‘эстетика, идеализирующая сельскую жизнь’, *partylicious* ‘что-либо особенно примечательное или фантастическое’.

В молодежном американском сленге также используются сложные глаголы, которые образованы путем объединения двух существительных: *to sugarcoat* ‘приукрашить (например, неприятную правду)’, начальной формы глагола и существительного: *to brainwash* ‘манипулировать мыслями человека’, *to lollygag* ‘бездельничать’, прилагательного и глагола: *to green-wash* ‘так называемое "зеленое промывание", когда компания делает вид, что их продукты экологически чистые’, *to sweet-talk* ‘уговаривать’ [2, с. 64].

Еще одним часто используемым способом словообразования является звукоподражание, представляющее собой фонологический механизм, имитацию звуковых комплексов. Такая лексика обычно напрямую связана с источниками звука, будь то существа или предметы. Звукоподражательные слова могут быть как глаголами, передающими

производимый звук, так и существительными, и в предложении они выполняют различные синтаксические функции. Они отличаются от междометий тем, что не выражают эмоций и чувств, а также не имитируют специфические природные звуки и ситуации. В отличие от междометий, звукоподражательные слова менее зависят от интонации и контекста, их семантика не требует сопровождения жестами и мимикой, а также не сильно зависит от ситуации и контекста. Выделяются группы звукоподражательных слов в соответствии с различными категориями:

1) имитация голосов животных, птиц и звуков, издаваемых насекомыми (*chirp* ‘чирикание’, *tweet* ‘щебетание’);

2) имитация шумов и звуков природных явлений (*splash* ‘всплеск’, *flutter* ‘звук быстрого движения’, *thud* ‘глухой звук падения’);

3) имитация звуков, издаваемых неодушевленными предметами (*vroom* ‘шум двигателя’, *bang* ‘взрыв’, ‘удар’, *ding dong* ‘звонящий колокольчик’);

4) имитация человеческих звуков (*murmur* ‘бормотание’, *achoo* ‘апчихи!’, *shush* ‘ш-ш, тише!’) [2, с. 61–62].

Кроме того, возможны несколько методов формирования сленгизмов, включая изменение значений, словосложение в комбинации с сокращением и создание уникальных слов для обозначения новых видов деятельности: *frenemy* (*friend* + *enemy*) описывает человека, который представляется другом, но на самом деле таковым не является, *hangry* (*hungry* + *angry*) означает ‘состояние, когда человек становится раздраженным или злым из-за голода’. Пример сочетания значений – слово *greycation* (*grandparents* + *vacation*), означающее ‘приглашение бабушки и дедушки на отдых’.

Новые слова могут возникать для описания новых видов деятельности, как это наблюдается в использовании терминов в социальных сетях, таких как *to follow* или *to friend*. Кроме того, существуют и другие способы создания новых слов, такие как создание их с нуля (например, *gadget*, *scam*, *jazz* и *googol*). Кроме того, названия людей, мест и вещей могут стать основой для создания новых слов, известных как эпонимы. В XX в. названия брендов часто становились обобщенными описаниями, как, например, *hoover*, *kleenex*, *xerox*, *aspirin* и *google*.

Как видим, такие способы словообразования, как аббревиация, аффиксация, словосложение, звукоподражание, играют ключевую роль в формировании новой лексики, включая жаргонные выражения. Использование сленга отражает различные грамматические приемы для образования новых слов. Английский язык, как известно, является «живым» языком, который постоянно обогащается за счет заимствования новых иностранных слов и изменяется со временем, приобретая новые черты. Эти изменения не разрушительны, а, наоборот, способствуют развитию и популяризации языка в обществе [3, с. 75].

## Литература

1 Соловьева, Е. А. Способы образования сленгизмов в современном английском языке: сборник трудов конференции / Е. А. Соловьева // Новое слово в науке: стратегии развития : материалы IV Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 14 дек. 2022 г.). – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. – С. 200–203.

2 Тамбовцева, К. Д. Способы словообразования в американском молодежном сленге / К. Д. Тамбовцева // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2015. – № 2. – С. 61–66.

3 Гамов, А. Н. Основные способы формирования лексики сленга в английском языке / А. Н. Гамов // Русистика. – 2016. – № 1. – С. 75.

## *АВТОРЫ*

### *ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ*

**Астрякова А. Е. Методика обучения просмотровому чтению в старших классах 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.

**Бахлаван М. Ф. Нетрадиционная форма урока как средство повышения эффективности обучения и интереса к иностранному языку.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Беланова Ю. В. Поисковое чтение как эффективный способ работы с англоязычными текстами.** 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.

**Гаврилова Д. А. Лингвопрагматические особенности жанра стрим.** Факультет иностранных языков, аспирант. Научный руководитель Сажина Е. В., декан факультета иностранных языков, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–57.

**Дронова Ю. В. Пути создания мотивации.** 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.

**Журо К. А. Формирование социокультурной компетенции на уроке иностранного языка.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Дударь Е. В., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Коваль А. Н. Особенности мем-коммуникации.** Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Хорсун И. А., зав. кафедрой теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

**Кулаженко Ю. В. Вебинары: теоретические проблемы типологии.** Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Лиденкова О. А., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

**Михалёва И. В. Методика и особенности проведения викторины на уроке английского языка.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Назаренко А. Е. Роль нестандартных форм урока по обучению лексике иностранного языка.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Нефёдова В. Е. Эпитет как ведущее средство выразительности в новелле Вашингтона Ирвинга «Легенда о Сонной лощине».** Факультет иностранных языков, 4 курс. Научный руководитель Лиденкова О. А., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

**Новаторова В. А. Использование онлайн-платформ на уроках иностранного языка в средней школе.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гаврилова Д. А., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Новик М. Н. Классификация упражнений, используемых в обучении письменной речи в средней школе.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Облашко Д. Ю., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Потапович М. А. Использование технологии «языковой портфель» в обучении английскому языку учащихся начальной средней школы.** Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Томашук Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Романенко Е. И.** Использование обучающих компьютерных программ на уроках английского языка в средней школе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Свиридова Е. Д.** Использование аутентичных аудиоматериалов на уроках английского языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Вильковская Е. В., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Станкевич Д. А.** Роль проектного метода в обучении иностранному языку. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Томашук Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Суворов И. А.** Проблемные задания в обучении иностранному 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.

**Терёхин А. И.** Приёмы работы с аутентичными видео на уроках английского языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Томашук Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

**Целуева А. М.** Аксиологические характеристики англоязычного спортивного комментария о фигурном катании. Факультет иностранных языков, 4 курс. Научный руководитель Чалова О. Н., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

**Шатило О. В.** Преимущества электронного тестирования на основе программы MyTestX. 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.

### **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

**Афанасенка К. С.** Герой-праметэй у мастацкай сістэме Анатоля Вяцінскага. Філалагічны факультэт, магістрант. Навуковы кіраўнік Брадзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Бусева К. В.** Беларускамоўныя ўстаўкі ў “Шляхціцы Завальні” Яна Баршчэўскага: класіфікацыя і функцыі. Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Брадзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Бык А. С.** Устойчивые выражения с компонентом *порог* в русском языке. Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Лапицкая Н. И., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–47.

**Воронич Е. А.** Дискурсивная специализация предложений с образной репрезентацией значения существования. Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Ничипорчик Е. В., зав. кафедрой русского, общего и славянского языкознания, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–47.

**Гайдук Н. А.** Обобщенные значения белорусских паремий о голоде. Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Ничипорчик Е. В., зав. кафедрой русского, общего и славянского языкознания, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–47.

**Ганжа А. П.** Стиль педагогического общения и его влияние на продуктивность деятельности учащихся. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Чернышова А. М., зам. декана по воспитательной работе, канд. филол. наук, тел. 51–21–36.

**Гасников М. Ю. А. С.** Пушкин «Сказка о попе и работнике его Балде»: персонификация христианских этических понятий о зле и карающем его добре. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Азарова И. Б., ст. преподаватель кафедры русской и мировой литературы, тел. 51–21–48.

**Дзядкова А. С. Аказіянальная лексіка ў творчасці Ніла Гілевіча.** Філалагічны факультэт, магістрант. Навуковы кіраўнік Станкевіч А. А., прафесар кафедры беларускай мовы, д-р філал. навук, прафесар, тэл. 51–21–46.

**Дыдышка М. М. Вывучэнне творчасці Максіма Багдановіча ў сёмым класе.** Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Ежова М. П. Исследование роли наглядных средств обучения среди учащихся 5–9 классов.** Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Новак В. С., профессор кафедры русской и мировой литературы, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–48.

**Жилицкая Д. А. Трансформация образа дьявола в русской литературе начала XX века (на примере романа Леонида Андреева «Дневник сатаны»).** Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Гречаникова Е. Л., ст. преподаватель кафедры русской и мировой литературы, тел. 51–21–48.

**Жукоўская В. У. Інтэрактыўныя формы 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.

**Іванюк Г. А. Вывучэнне творчасці Паўлюка Труса ў школе.** Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Казлова Д. Л. Методыка вывучэння творчасці Рыгора Барадудзіна ў восьмым класе.** Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Кіарэску Дз. І. Феномен інтымнай лірыкі Раісы Баравіковай.** Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Фіцнер Т. А., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Копнинова А. И. Отсутствие знаков препинания в поэтических текстах как стилистический приём.** Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Ничипорчик Е. В., зав. кафедрой русского, общего и славянского языкознания, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–47.

**Корнева Е. Д. Личные имена в романе Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита».** Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Лапицкая Н. И., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–47.

**Кучарава К. В. Увасабленне “малой радзімы” ў паэзіі Максіма Танка.** Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Фіцнер Т. А., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Мальчикова Т. А. Мотив безмолвия в повести А. Платонова «Котлован».** Филологический факультет, 1 курс. Научный руководитель Гречаникова Е. Л., ст. преподаватель кафедры русской и мировой литературы, тел. 51–21–48.

**Мареш К. Н. Образ Натальи Ласунской в романе И. С. Тургенева «Рудин».** Филологический факультет, магістрант. Научный руководитель Новак В. С., профессор кафедры русской и мировой литературы, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–48.

**Микула А. А. Языковые средства создания христианских образов в поэзии А. А. Ахматовой.** Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Гомонова И. Г., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, тел. 51–21–47.

**Новікава Е. Ю. Жанрава-стылёвыя асаблівасці інтымнай лірыкі Янкі Сіпакова.** Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Плешавеня В. Ю. Людміла Рублеўская: ад паэзіі да прозы.** Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Мельнікава А. М., прафесар кафедры беларускай літаратуры, д-р філал. навук, прафесар, тэл. 51–21–48.

**Прокопчик Я. И.** О внутренней форме наименований отрицательных эмоций с исходным значением нанесения физического ущерба. Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Мельникова О. Н., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–47.

**Рябченко Д. И.** Особенности эстетики безобразного в христианской культуре на примере романов Ф. М. Достоевского. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Азарова И. Б., ст. преподаватель кафедры русской и мировой литературы, тел. 51–21–48.

**Саракалетава С. А.** Метадычныя падыходы да вывучэння верша “Уцякала зіма ад вясны” Рыгора Барадуліна ў шостым класе. Філалагічны факультэт, 3 курс. Навуковы кіраўнік Брадзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Сцепчанка В. А.** Выкарыстанне прыёму “воблака слоў” на ўроках беларускай мовы і літаратуры. Філалагічны факультэт, 2 курс. Навуковы кіраўнік Шведава З. У., дацэнт кафедры беларускай мовы, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–46.

**Фелькіна А. М.** “Кахаю. І чакаю”: мастацкая адметнасць інтымнай лірыкі Ніны Мацяш. Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Фіцнер Т. А., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Черношей Е. А.** Номинации субъекта в афоризмах русских писателей о человеке. Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Гомонова И. Г., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, тел. 51–21–47.

**Шихалова К. А.** Образ Джозефа Пирсона в художественном мире Артура Хейли. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Кастрица Е. А., доцент кафедры русской и мировой литературы, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–48.

**Шпалок І. Р.** Жанравыя эксперыменты Анатоля Казлова ў зборніку “Юргон”. Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Брадзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Язерская М. С.** Матыў касмічнага падарожжа і яго мастацкія функцыі ў беларускай літаратуры XX–XXI стагоддзяў. Філалагічны факультэт, магістрант. Навуковы кіраўнік Брадзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

**Ярченко А. В.** Специфика мировоззрения лирического героя раннего В. В. Маяковского. Филологический факультет, 4 курс. Научный руководитель Цыбакова С. Б., доцент кафедры русской и мировой литературы, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–48.

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

**Березняцкая А. Г.** Полоцкий поход Ивана Грозного в период Ливонской войны (1558–1583). Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Веремеев С. Ф., зав. кафедрой философии и специальных исторических дисциплин, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–31.

**Бондарь Е. А.** Мемориалы и памятные места, посвященные событиям Первой мировой войны, на территории Республики Беларусь на современном этапе. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Корникова Н. В., ст. преподаватель кафедры истории Беларуси, тел. 51–03–29.

**Гавриленко В. М.** Производственные музеи в Республике Беларусь в начале XXI века. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Корникова Н. В., ст. преподаватель кафедры истории Беларуси, тел. 51–03–29.

**Готальская А. А.** Современные выставки фотоискусства в Республике Беларусь. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Яценко О. Г., зав. кафедрой истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51–03–29.

**Данченко А. А. Законодательное закрепление системы обязательного набора в армию севера в гражданскую войну в США.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Шилиев А. П., ст. преподаватель кафедры всеобщей истории, тел. 51-03-12.

**Журомская Е. В. Особенности перевода политически корректной лексики с английского языка на русский.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Богатикова Л. И., доцент кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51-00-57.

**Карпов И. Ю. Жизнь и деятельность Митрофана, архиепископа Новгородского и Псковского.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Веремеев С. Ф., зав. кафедрой философии и специальных исторических дисциплин, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-31

**Кашпур О. Е. Культурная жизнь и организация досуга в городах Гомельщины накануне Великой Отечественной войны.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Яценко О. Г., зав. кафедрой истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-29.

**Клеймёнова Е. С. Магн Максим: образ в исторической памяти и британской историографической традиции.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, магистрант 1 курс. Научный руководитель Кротов А. М., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-12.

**Коновалова Е. С. Устройство и функции древнеславянских святилищ.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Веремеев С. Ф., зав. кафедрой философии и специальных исторических дисциплин, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-31.

**Короткая А. В. Гетеростереотипы в сознании британской нации.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Мельникова А. Н., профессор кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51-00-57.

**Крайникова М. В. Фоновые знания и прагматический аспект при переводе текстов туристической направленности.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Филимончик О. Н., ст. преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51-00-57.

**Красуцкий И. М. Негативные стороны наёмной армии.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Шилиев А. П., ст. преподаватель кафедры всеобщей истории, тел. 51-03-12.

**Кулинич Л. Д. Особенности культуры общения в Германии и Беларуси во время массовых празднований.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Солохина О. В., ст. преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51-00-57.

**Ларионов Е. В. Британский взгляд на англо-американские отношения в военноморской сфере после Первой мировой войны.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Дубровка Е. Н., канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-12.

**Ларчикова А. А. Особенности перевода фразеологизмов в творчестве А. С. Пушкина на примерах из романа «Капитанская дочка».** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Лещенко Л. А., ст. преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51-00-57.

**Леонченко И. В. Флаг Британской империи: история создания.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, магистрант 1 курс. Научный руководитель Толочко Д. М., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-12.

**Любицкий М. С. Политика рабского труда на оккупированной территории СССР и угон нацистами мирного населения Советского Союза по материалам Нюрнбергского процесса.** 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.

**Маккомб В. И. Определение родного языка у ранних билингвов.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Лещенко Л. А., ст. преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51-00-57.

**Паплёвка Н. Д. Художественные выставки как направление культурного сотрудничества Республики Беларусь и стран Восточноазиатского региона.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Корникова Н. В., ст. преподаватель кафедры истории Беларуси, тел. 51-03-29.

**Печёнка Д. В. Контрудар 14-го механизированного корпуса 23 июня 1941 года.** 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.

**Подольный Н. Н. Институт самодержавия в воззрениях представителей славянофильства.** 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.

**Поляков М. М. Роль регионов Беларуси в реконструкции белорусской традиционной обрядности.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 3 курс. Научный руководитель Ященко О. Г., зав. кафедрой истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-29.

**Рейман П. Д. Восстановление народного хозяйства Светлогорского района (1946–1950).** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Старовойтов М. И., доцент кафедры истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-29.

**Романюк В. О. Белорусско-китайские отношения в 90-е годы XX века.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций. 3 курс. Научный руководитель Толочко Д. М., доцент кафедры всеобщей истории, канд. ист. наук, тел. 51-03-12.

**Руденко В. Е. Отражение событий блокады Ленинграда в воспоминаниях военнослужащего.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Марченко О. В., доцент кафедры философии и специальных исторических дисциплин, канд. ист. наук, тел. 51-03-31.

**Смирнов Е. В. Политика немецких властей в отношении белорусского гражданского населения в условиях освобождения Беларуси от оккупации (осень 1943 – июль 1944 года).** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Дубровка Е. Н., канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-12.

**Титоренко Е. А. Особенности перевода документальной книги “Я з вогненнай вёскі...”. Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 4 курс. Научный руководитель Сивакова Н. А., зав. кафедрой межкультурных коммуникаций и международного туризма, канд. фил. наук, доцент, тел. 51-00-57.**

**Шешарук С. В. Восстановление и укрепление экономики Добруша и Добрушского района (май 1945–1950 годов).** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Старовойтов М. И., доцент кафедры истории Беларуси, канд. ист. наук, доцент, тел. 51-03-29.

**Шкарубо А. Д. Барьеры межкультурной коммуникации в иноязычной среде.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 2 курс. Научный руководитель Акулич Ю. Е., ст. преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51-00-57.

**Якимцова Л. А. Наиболее продуктивные способы образования сленговых слов и выражений в английском языке.** Факультет истории и межкультурных коммуникаций, 1 курс. Научный руководитель Аверьянова В. В., доцент кафедры межкультурных коммуникаций и международного туризма, тел. 51-00-57.

*Научное издание*

## **ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЫХ ' 2024**

Сборник научных работ  
студентов, магистрантов и аспирантов

*В трех частях*

*Часть 3*

Подписано в печать 03.10.2024. Формат 60x84 1/8.  
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 28,83.  
Уч.-изд. л. 25,11. Тираж 10 экз. Заказ 488.

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования  
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».  
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013 г.  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий в качестве:  
издателя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013 г.;  
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017 г.  
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.