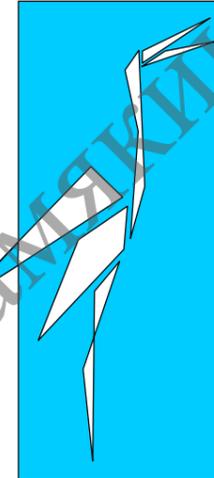


Індэкс: для індыўідуальных падпісчыкаў – 00829  
для арганізацый – 008292

# ВЕСНІК



Мазырскага  
дзяржаўнага  
педагагічнага  
універсітэта  
імя І. П. Шамякіна



ISBN 978-985-477-245-5



9 789854 772455

2008 3<sup>(20)</sup>

Галоўны рэдактар  
д. біял. н. В. В. Валетаў

Рэдакцыйная калегія:

к. пед. н., намеснік галоўнага рэдактара І. Н. Кралевіч,  
к. ф.-м. н., адказны сакратар Э. Я. Грачаннікаў,  
д. пед. н. В. І. Анісімаў, д. экан. н. А. В. Бондар, д. ф.-м. н. В. І. Громак,  
д. філал. н. У. І. Коваль, д. т. н. Д. Р. Лін, д. экан. н. С. У. Лукін, д. гіст. н. В. М. Ляўко,  
д. ф.-м. н. Ю. У. Малінкоўскі, д. біял. н. В. І. Парфёнаў, д. псіхал. н. Л. А. Пергаменшчык,  
д. пед. н. В. Ф. Русецкі, д. гіст. н. К. А. Рэвяка, д. псіхал. н. Т. М. Савельева,  
д. т. н. У. С. Савенка, д. ф.-м. н. В. Р. Собаль, д. т. н. В. В. Смірноў,  
д. т. н. В. Я. Старжынскі, д. біял. н. Л. С. Цвірко, д. ф.-м. н. В. В. Шапялёвіч,  
д. ф.-м. н. В. Р. Шапялёвіч, д. філал. н. В. В. Шур, д. ф.-м. н. Г. У. Кулак

Заснавальнік  
Установа адукацыі  
«Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна»

Зарэгістраваны ў Міністэрстве інфармацыі  
Рэспублікі Беларусь,  
пасведчанне № 1508 ад 25.05.2007 г.

Адрас рэдакцыі:  
247760 Рэспубліка Беларусь,  
Гомельская вобласць, г. Мазыр,  
вул. Студэнцкая, 28.  
Тэл.: +375 (2351) 2-46-29

Падпісана ў друк 16.09.2008. Фармат 60x90 1/8. Папера Херох.  
Гарнітура Times New Roman Суг. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 18,88.  
Тыраж 120 экз. Заказ № 76.

Карэктары: Л. М. Бажэнка, А. У. Сузько, П. Р. Кошман,  
Т. М. Ліпская, А. А. Колас, А. В. Ваньковіч  
Камп'ютэрная вёрстка А. Л. Шчака  
Тэхнічны рэдактар А. В. Ліс

Надрукавана на тэхніцы рэдакцыйна-выдавецкага аддзела  
Установы адукацыі  
«Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна»  
ЛВ № 02330/0131885 ад 4 снежня 2006 г.  
247760, г. Мазыр, Гомельская вобл., вул. Студэнцкая, 28, к. 114  
Тэл.: +375 (2351) 2-46-29

Меркаванні, выказаныя аўтарамі,  
могуць не супадаць з пунктам погляду рэдакцыі

# ВЕСНІК

Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта  
імя І. П. Шамякіна

Навуковы часопіс  
Выдаецца 4 разы на год

№ 3(20)

2008

## З М Е С Т

### БІЯЛОГІЯ

- Орлов В. Н., Борисов Ю. М., Бахарев В. А.* Особенности формирования широкой гибридной зоны хромосомных рас обыкновенной бурозубки *Sorex araneus L.* Беларуси в позднеледниковый период ..... 3

### ГІСТОРЫЯ

- Белькевич Д. Л.* Либеральный протестантизм в США (1960–1970 гг.) ..... 7
- Бураков В. Н.* Классовый принцип жилищной политики БССР в период НЭПа ..... 11
- Веремейчик А. Е.* История материальных ценностей Несвижского замка (1865–1920 гг.) ..... 17
- Восович С. М.* Миссионерская деятельность Русской православной церкви в Беларуси в конце XIX – начале XX вв. .... 22
- Головач Е. И.* Вопросы народного образования в третьей Государственной Думе ..... 27
- Смирнова Е. Д.* Французская культура XV в.: «Великолепный часослов герцога Беррийского» и его миниатюры «Времена года» как источник ..... 31
- Шабан А. И.* Купечество в феодальной экономике Средневековой Европы: историография вопроса (первая половина XX в.) ..... 39

### ФІЛАЛОГІЯ

- Гарадзіцкі Я. А.* Наратыўная структура рамана Івана Шамякіна «Снежныя зімы» ..... 44
- Динькевич А. В.* Прагматические функции форм длительного вида в авторском повествовании в прозе новоанглийского периода ..... 49
- Кураш С. Б.* Паэтычная метафорыка ў дынаміцы даследчыцкай цікавасці да мовы мастацкай літаратуры ў русістыцы і беларусістыцы ..... 53
- Кураш Т. Н.* Фразеолого-тропеические комплексы в современной поэтической речи: критерии типологизации ..... 58
- Ляшчынская В. А.* Градыця ў кантэксте выкарыстання фразеалагізмаў ..... 63
- Парамонова А. Е.* Структурные модели женских андрогенных именований при польско-русском и польско-белорусском лингвокультурном трансфере ..... 69
- Прозрава Л. І.* Структурна-кампазіцыйныя тыпы тэкстаў, заснаваных на антропнай метафары ..... 75
- Сидорец В. С.* Отношение восточнославянских вербоидов к словообразовательным гнёздам, возглавляемым прилагательными *рад, рады (рад), радий (рад)* ..... 82

## ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

<i>Асташова А. Н.</i> Теоретическая модель дифференцированного подхода к обучению младших школьников .....	89
<i>Астрейко Е. С.</i> Формирование системы умений инновационно-педагогической деятельности у студентов как педагогическая проблема .....	95
<i>Блоцкий С. М., Царик Н. Н.</i> Исследование физической работоспособности и функционального состояния систем организма волейболистов .....	101
<i>Голешевич Б. О.</i> Развитие музыкальных способностей школьников на основе метода ладово-фактурных изменений и ритмизации мелодий .....	106
<i>Кадол Ф. В., Кошман Е. Е.</i> Теоретическая модель экологической культуры старшекласников .....	112
<i>Карнелович М. М.</i> Образы «Я» как результат рефлексирования учителями взаимодействия с коллегами .....	117
<i>Клинов В. В.</i> Теоретические основы культуры здорового образа жизни старшекласников .....	122
<i>Кошкина О. П.</i> Взаимосвязь выраженности ценностно-смыслового компонента индивидуальности будущих педагогов с показателями межличностного взаимодействия в малой группе .....	128
<i>Толстик Н. В.</i> Модель формирования методических умений преподавания математики в начальной школе .....	132

<b>ПЕРСАНАЛІІ</b> .....	137
-------------------------	-----

<b>БІБЛІОГРАФІЯ</b> .....	142
---------------------------	-----

<b>РЭЦЭНЗІІ</b> .....	144
-----------------------	-----

<b>ХРОНІКА</b> .....	147
----------------------	-----

<b>АЎТАРЫ НУМАРА</b> .....	148
----------------------------	-----

## БІАЛОГІЯ

УДК 575.17

В. Н. Орлов, Ю. М. Борисов, В. А. Бахарев

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ШИРОКОЙ ГИБРИДНОЙ ЗОНЫ ХРОМОСОМНЫХ РАС ОБЫКНОВЕННОЙ БУРОЗУБКИ *SOREX ARANEUS* L. БЕЛАРУСИ В ПОЗДНЕЛЕДНИКОВЫЙ ПЕРИОД**

*Обсуждается вопрос хромосомных перестроек в восточноевропейских популяциях обыкновенной бурозубки. Возникновение мономорфных форм объясняется длительной изоляцией выживших популяций в небольших рефугиумах под жестким воздействием естественного отбора.*

**Введение**

Резкие изменения природной среды в чередовании холодных и теплых эпох плейстоцена и связанные с ними процессы фрагментации и расширения ареалов автохтонных видов изменяли генетическую структуру популяций. Анализ географического распространения широкого спектра робертсоновских хромосомных перестроек у обыкновенной бурозубки (*Sorex araneus* L.) позволяет в ряде случаев проследить современные или существовавшие в прошлом генные потоки между популяциями.

Кариотип *Sorex araneus* на протяжении обширного ареала от Британских островов до озера Байкал имеет изменчивое число аутосом ( $2Na = 20 - 33$ ) за счет робертсоновских транслокаций в различных комбинациях 5 (6) пар исходно акроцентрических хромосом (g, h, I, k, m, n, o, p, q, r). Оказалось, что бурозубки – носители определенного варианта полученного в результате различных комбинаций этих хромосом, составляющих метацентрические и акроцентрические хромосомы, – занимают конкретные территории. Было определено, что территориальные группировки популяций с общим по происхождению набором диагностических хромосом, акроцентрической и метацентрической группы g-r (без j1) представляют у *Sorex araneus* хромосомные расы. На сегодня известно 70 хромосомных рас.

При относительной изученности ареала хромосомных рас *Sorex araneus* на больших территориях ее обитания остаются белые пятна. В частности, в Восточной Европе неизвестно, какие хромосомные расы бурозубок населяют большую территорию на протяжении более 300 км в северо-восточном направлении от г. Лепель (Беларусь). Ближайшая точка в этом направлении, где определена хромосомная раса *Sorex araneus*, – это окрестности г. Западная Двина (раса Зап. Двина).

В восточном направлении от г. Лепель также неизвестно, что за хромосомные расы обитают на территории почти в 400 км. Только в 50 км западнее Вязьмы (под Издешковым) живут бурозубки расы Москва. Места в 100 км южнее в окрестностях г. Спас-Деменск населяет уже другая хромосомная раса бурозубки Нерусса. От этого места до г. Лепель по прямой более 400 км.

Все эти четыре хромосомные расы *Sorex araneus* имеют 5 метацентрических диагностических хромосом: Лепель (gm, hk, ip, nq, or), Зап. Двина (gm, hk, ip, no, qr), Москва (gm, hi, kr, no, pq), Нерусса (go, hi, kt, mn, pq), отличающиеся различными комбинациями составляющих их акроцентрических хромосом (g, h, I, k, m, n, o, p, q, r).

С другой стороны, известно, что в 250 км южнее мест обитания расы *Sorex araneus* Лепель найдена хромосомная раса Бобруйск (g, hi, k, m, n, o, p, q, r) с 8 парами акроцентрических диагностических хромосом и только одной парой диагностических метацентрических хромосом (hi), к которой относятся бурозубки, живущие в этом обширном регионе между гг. Лепель, Зап. Двина, Вязьма, Спас-Деменск и Бобруйск. Есть ли здесь гибридные зоны между различными хромосомными расами и особенно между контрастными по числу акроцентрических хромосом?

Настоящая работа посвящена первым (предварительным) результатам, позволившим нам определить, какие хромосомные расы и их гибридные формы обитают на обширной территории от г. Смоленска (Россия) до г. Борисов (Беларусь).

**Материал и методы.** Для выполнения настоящей задачи по маркированию расселения хромосомных рас *Sorex araneus* на территории России и Беларуси протяженностью порядка 300 км мы выбрали 5 реперных точек отлова в бассейне реки Днепр. Изучено 10 обыкновенных бурозубок *Sorex araneus*, в том числе 8 из 4 точек с территории Беларуси и 2 особи *Sorex araneus* из района п. Кардымово (д. Бережняны), что в 30 км восточнее г. Смоленска. Все бурозубки отловлены из бассейна притоков правого и левого берегов реки Днепр. От 1-ой точки отлова

(д. Бережняны Смоленской области) до 5-ой точки в окрестностях г. Березино по прямой 330 км. От 1-ой точки отлова до 2-ой точки отлова – 150 км, от 2-ой до 3-ей точки отлова – 50 км, от 3-ей точки отлова до 4-ой – 100 км и от 4-ой точки до 5-ой точки отлова – 70 км на юг.

В северной части ареала расы Зап. Двина изучено 32 особи животных, в том числе на северо-восточном берегу озера Лучанское изучено 15 бурозубок, а также в 5 км севернее у п. Любино изучено 10 зверьков, в 5 км северо-восточнее п. Любино изучено 4 особи, в 10 км с-в Любино – 2 и в 15 км северо-восточнее пос. Любино – 1 *Sorex araneus*.

Хромосомные препараты готовили прямым методом из клеток костного мозга и селезенки, соблюдая следующие этапы, согласно модификациям А. И. Козловского: 1) колхицинирование животного 0,1 мл 0,01% раствора колхицина в течение 30–40 минут; 2) вымывание костного мозга физраствором (37° С) из шприца с тонкой иглой в 15-миллиметровую коническую пробирку (или в 2,0 мл эппендорфу), с добавлением в неё клеток селезенки; 3) 5-минутное центрифугирование при 1 000 оборотах, со сливом надосадочной жидкости; 4) ресуспензирование осадка в растворе KCL (0,56%) с последующей гипотонической обработкой при 37° С в течение 12–14 минут; 5) 6-минутное центрифугирование со сливом надосадочной жидкости; 6) первая фиксация (5–10 мин) смесью метилового спирта и ледяной уксусной кислоты (9 к 1); 7) 5-минутное центрифугирование; 8) вторая 5-минутная фиксация ледяной уксусной кислотой; 9) 5-минутное центрифугирование; 10) третья и заключительная фиксация смесью метилового спирта и ледяной уксусной кислоты в соотношении 3 к 1. Клеточные суспензии хранили в холодильнике при температуре -20°С. Тройная последовательная фиксация клеточной суспензии проводилась для получения более качественного и информативного рисунка дифференциальной окраски хромосом. В полевых условиях первая-третья фиксации чаще проводились метиловым спиртом и уксусной кислотой в соотношении 3 к 1. Хромосомные препараты готовили путем раскапывания суспензии клеток на чистое охлажденное стекло. Идентификацию хромосом и определение по ним хромосомных рас проводили по рисунку G-окраски хромосом. Для этого хромосомные препараты после двухнедельного хранения или 100° С обработки в течение часа подвергались воздействию в течение 10–20 секунд 0,25% трипсина при 35° С, ополаскиванию в дистиллированной воде и последующей часовой инкубации при 62° С в растворе 2 x SSC. Затем препараты окрашивались в пятипроцентном растворе красителя Гимза. Хромосомная раса бурозубки определялась в соответствии с международной номенклатурой хромосом этого вида.

#### Результаты исследования и их обсуждение

I-я и самая восточная точка отлова (д. Бережняны, 30 км восточнее г. Смоленска, правый берег реки Днепр, Смоленской области, Россия). Здесь были отловлены две бурозубки ( $2Na = 18$ ) с кариотипом хромосомной расы Зап. Двина (диагностические хромосомы *gin*, *hk*, *ip*, *no*, *qg*).

II-я точка отлова (д. Русаны, 30 км восточнее г. Дуброво, левый берег реки Днепр, Беларусь). Это примерно в 150 км западнее от 1-ой точки отлова. В этой популяции нами были отловлены три самца бурозубок ( $2Na = 19$ ; 19 и 21). У двух самцов среди 5 диагностических пар хромосом одна пара *g/m* была представлена гетерозиготой. У третьего самца наблюдались три пары гетерозигот (*g/m*, *i/p* и *q/r*).

III-я точка отлова (д. Репухово, близ г. Смолены, правый берег реки Днепр, Беларусь). В 80 км по прямой на запад от 11-ой точки отлова. Выборка из этой точки состояла из самца и самки бурозубок ( $2Na = 22$ ). У этих двух зверьков был одинаковый кариотип с двумя парами гетерозиготных диагностических хромосом *g/m*, *q/r* и двумя парами диагностических акроцентрических *i* и *r* хромосом.

IV-я точка отлова (д. Малые Вязки, река Можга, правобережный приток рек Бобр, Березина, Днепр, Беларусь). В 100 км западнее от предыдущей точки отлова была взята очередная выборка бурозубок состоящая из самца и самки ( $2Na = 25,24$ ). У самки с  $2Na = 24$  наряду с тремя парами гетерозигот по диагностическим хромосомам *g/m*, *h/k*, *n/o* мы наблюдали акроцентрические *i* и *r* диагностические хромосомы. У самца с  $2Na = 25$  только одна пара хромосом *g/m* была гетерозиготна. Шесть пар хромосом *i*, *p*, *n*, *o*, *q*, *r* были представлены акроцентрическими хромосомами.

V-я точка отлова (3 км южнее г. Березино, в пойме левого берега реки Березина). Отловлен один зверек ( $2Na = 28$ ), у которого все диагностические хромосомы *g*, *m*, *h*, *i*, *p*, *k*, *n*, *q*, *o*, *r* представлены акроцентрическими парами хромосом. Эта обыкновенная бурозубка относится к хромосомной расе Бобруйск. Впервые эта хромосомная раса была обнаружена в окрестностях г. Бобруйск и представлена диагностическими хромосомами *g*, *h/i*, *k,m*, *n*, *o*, *p*, *q*, *r* (Mishta et al., 2000). По нашим данным эта же раса заселяет ареал Sa в 100 км севернее Бобруйска (окрестности г. Березино).

Ранее нами был определен 100-километровый ареал распространения расы Зап. Двина к северу от места первого выявления особей этой расы в районе г. Зап. Двина до местечка в 5 км севернее озера Лучанское (п. Любино, Андреапольского района, Тверской области, Россия). Были описаны находки бурозубок расы Зап. Двина в южной части Валдая. Линейное распространение рас. Примерная ширина северной части зоны ареала этой расы с востока на запад по крайним точкам находок бурозубок расы Зап. Двина в этом регионе определена нами не менее чем в 50 км (50 км и более). На сколько далеко заходит ареал расы Зап. Двина на запад мы не знаем. Лишь известно, что примерно в центре ареала он ограничен с запада расой Псков в районе Себежа, что почти в 300 км от г. Зап. Двина, где выявлена наиболее восточная находка Sa расы Зап. Двина. Полученные нами новые данные, свидетельствующие о том, что и в 200 км южнее от г. Зап. Двина под Смоленском обитают особи Sa относящиеся к хромосомной расе Зап. Двина, позволили значительно расширить границы ее распространения в южную часть ареала Sa. Таким образом, минимальный ее ареал это 300-километровая территория от самой северной точки отлова (5 км на северо-восток от п. Любино Тверской области) до самой южной точки отлова в окрестностях г. Смоленска. В целом ареал расы Зап. Двина может быть приблизительно определен территорией с круговой площадью с диаметром в 300 км и с центром ареала в районе Великих Лук.

В северной части ареала у п. Любино ареал расы Зап. Двина ограничивает раса Селигер. В нескольких километрах восточнее этого места обитает раса Москва. Нами была определена зона контакта этих трех рас, ограниченная порядком 4 км.

Вероятно, распространение расы Москва в западной части ее ареала ограничивает 300-километровая полоса обитания расы Зап. Двина. По всей этой 300-километровой границе распространения расы Зап. Двина возможны зоны контакта этих двух рас. В частности, в 5 км южнее места контакта трех рас Зап. Двина, Селигер и Москва мы нашли места обитания двух рас Зап. Двина и Москва буквально на расстоянии в 2–3 км. Далее, еще южнее в 5 км, на северо-восточном берегу озера Лучанское мы наблюдали такую же картину соседства этих двух рас на расстоянии 2–3 км. На западном берегу озера Лучанское (длина 8 км и ширина 2–3 км) обитают бурозубки расы Зап. Двина, а на восточном берегу расы Москва. В районе п. Волок, что находится, в свою очередь, в 5 км южнее озера Лучанское, эти две расы Зап. Двина и Москва разделены небольшой речкой с болотистыми берегами и на расстоянии 1 км с двух берегов речки мы ловили бурозубок, относящихся к двум разным хромосомным расам Зап. Двина и Москва. На правом берегу обитали бурозубки расы Москва, а на левом берегу – расы Зап. Двина. На этом же левом берегу реки Волкоты, буквально в 1 км от места обитания расы Зап. Двина, через дорогу и поле, на границе ближайшего леса были пойманы бурозубки расы Москва. Гибридных особей не обнаружено.

Более того, в 30 км юго-западнее этих мест, в окрестностях д. Бубоницы, отловлены 5 бурозубок расы Зап. Двина и 1 бурозубка расы Москва. Гибридов не обнаружено.

В более южных частях ареала рас Зап. Двина и Москва находки этих рас разделены расстоянием в 150 км от г. Зап. Двина (раса Зап. Двина) и до г. Ржев (раса Москва). Вероятно распространение расы Москва на запад подходит довольно близко к г. Зап. Двина. И здесь тоже можно обнаружить зону их контакта.

В 200 км еще южнее от г. Зап. Двина в районе г. Смоленска обитает раса Зап. Двина, а в 100 км восточнее (п. Издешково) места населены расой Москва. Не исключено, что раса Москва близка в своем распространении на запад к г. Смоленску. В районе Спас-Деменска, что находится в 100 км южнее п. Издешково, известны находки расы Нерусса. Это раса с широким ареалом распространения в южной части и заходящая на территорию Украины.

Таким образом, к настоящему времени на территории Беларуси известны 4 хромосомные расы (Лепель, Бобруйск, Туров, Беловежье). Проведенные нами исследования показали, что все исследованные на территории Белоруссии популяции обыкновенной бурозубки полиморфны по робертсоновским соединениям хромосом, в отличие от популяций, распространенных севернее и восточнее, к преимущественно мономорфных по робертсоновским соединениям. В этом отношении популяции обыкновенной бурозубки Белоруссии сходны с западно- и центральноевропейскими популяциями вида. Восточная граница полиморфных по робертсоновским соединениям популяций обыкновенной бурозубки проходит по междуречью Нямунаса и Даугавы, Белорусской гряде, бассейну р. Сож и южнее в бассейне Днепра по границе рас Киев и Нерусса. Граница распространения полиморфных рас не коррелирует с современной зональностью растительности и, по нашему мнению, определяется особенностями рефугиальной структуры ареала вида в позднем плейстоцене, что подтверждается данными на других группах животных [1].

Фиксацию хромосомных перестроек в восточноевропейских популяциях и возникновение мономорфных форм можно объяснить тем, что в ледниковые эпохи они чаще и на более длительное время оказывались изолированными в небольших рефугиумах под жестким воздействием фактора изоляции.

Судя по современному распространению акроцентрических хромосом в популяциях обыкновенной бурозубки, эта гипотетическая позднеплейстоценовая раса в ледниковую эпоху была распространена в Белоруссии достаточно широко, – от Белорусской гряды на севере до бассейна Припяти включительно и от бассейна Немана на западе до бассейна р. Сож на востоке. В настоящее время расу Бобруйск, с преимущественно акроцентрическими диагностическими хромосомами, мы обнаружили в окр. Березино.

В наиболее холодные эпохи позднего плейстоцена территория Белоруссии находилась в относительно благоприятных климатических условиях. Ледниковый покров и криогенные почвенные процессы отмечены только на северной окраине страны в бассейне Западной Двины [2].

Некоторые современные лесные виды грызунов и бурозубки сохранялись в рефугиумах, о чем свидетельствует небольшой процент костных остатков лесных видов (1–2%) в местонахождениях леммусно-дикростоникской и леммусно-грегалисной фауны позднего плейстоцена.

С восстановлением лесной зоны и единого ареала обыкновенной бурозубки в послеледниковье и начале голоцена (13–10 тыс. л. н.) популяции с акроцентрическими хромосомами вступили в контакт с расами, в кариотипах которых преобладали метацентрические хромосомы и расселявшимися из других восточноевропейских рефугиумов. В результате процессов аллопатрической гибридизации и интрогрессии метацентриков произошла дифференциация популяций с акроцентрическими хромосомами.

### Выводы

Таким образом, мономорфные популяции бурозубки расы Западная Двина с метацентрическими хромосомами распространены в ледниковой области бассейна верховий Западной Двины и Ловати. На Валдайской возвышенности контакты рас ледниковой области Западная Двина и Селигер с расой Москва, распространенной во внеледниковой области, проходят по границе одной из последних ледниковых стадий – Вепсовской (15–16 тыс. л. н.). Однако южнее раса Западная Двина переходит на левобережье р. Западная Двина. Мономорфная популяция расы Западная Двина так же обнаружена нами значительно южнее, на Смоленской возвышенности. Полиморфные популяции расы Западная Двина несомненно формировались в послеледниковье, возможно даже в голоцене, на что указывает незавершенность процессов проникновения метацентриков *ip* и *qr* в популяции южнее Оршанской возвышенности.

Если раса Западная Двина распространялась в послеледниковье Белоруссии с севера, то Поздневалдайскую ледниковую эпоху [3] (максимум 20 тыс. л. н.) эта раса пережила в границах современного ареала у южного края ледникового покрова или в рефугиумах ледниковой области.

В приледниковой зоне севера Белоруссии, в бассейне Западной Двины, природная обстановка реконструируется по данным изучения разреза Дричалуки. В горизонте с радиоуглеродной датировкой  $17460 \pm 210$  лет назад отмечены современные виды альпийских лугов из родов ив (*Salix*), осок (*Carex*), плаунов (*Selaginella*), гореца (*Polygonum*), лапчатки (*Potentilla*) и др. В таких условиях, значительно более суровых, чем в настоящее время в данном месте, популяции обыкновенной бурозубки могли пережить максимум Поздневалдайской ледниковой эпохи, поскольку этот вид широко распространен в современной лесотундре.

### Литература

1. Завьялов, Е. В. Сравнительная кариологическая характеристика гадюки Никольского (*Vipera (Pelias) nikolskii*) из пойм малых рек волжского и донского бассейнов / Е. В. Завьялов, Э. И. Кайбелева, В. Г. Табачишин // Современная герпетология : сб. научн. тр. / Саратовский ун-т ; отв. ред. Н. Б. Ананьева. – Саратов, 2006. – Т. 5/6. – С. 100–103.

2. Голоцен Беларуси / Я. К. Елоничева [и др.] ; Белорусский гос. университет. – Минск, 2004. – 241 с. – Монография деп. БелИСА 10.08.2004., № Д-200482 // Реферативный сборник неопубликованных работ. – 2004. – № 32.

3. Структура и динамика последнего ледникового покрова Европы / под ред. Н. С. Чеботаревой. – М. : Наука, 1977. – 143 с

### Summary

In the article a question about chromosome reorganization in East-European populations of *Sorex araneus L.* is discussed. The arising of the species of the same form is a result of the long isolation of the survived populations in small isolated places under the strict influence of natural selection.

Поступила в редакцию 21.07.08.

## Г І С Т О Р Ы Я

УДК 284(091)(73)

*Д. Л. Белькевич***ЛИБЕРАЛЬНЫЙ ПРОТЕСТАНТИЗМ В США  
(1960–1970 гг.)**

*В данной работе рассматривается либеральная составляющая американского протестантизма, наиболее отчетливо проявившая себя в новейшей американской истории в 1960–1970 гг., после чего большинство исследователей отмечают очередной «консервативный», «правый» или «фундаменталистский» поворот в истории американского протестантизма. Либеральный протестантизм исследуется в данной работе в двух плоскостях: **теологический модернизм**, как интеллектуально-теоретическое обоснование либерализации протестантизма в США, а также в контексте новых протестантских движений и **деноминаций**, появившихся в период т. н. послевоенного «**религиозного бума**».*

**Введение**

**Протестантизм** – сложное и многообразное явление в современной религиозной и общественной жизни США, имеющее, по крайней мере, два идейных полюса: консервативно-фундаменталистский, представители которого апеллируют к теологическим и морально-этическим установкам «изначального» протестантизма колониального периода, и либеральный, направленный на поиски обновления и адаптации религиозного сознания в условиях секуляризации. Обе линии развития протестантизма в США оказывают глубочайшее влияние на американское общество [1, 87]. Вместе с тем, соотношение этих сил, равно как и определение их сущности, не нашло должного освещения в литературе, посвященной истории протестантизма. В США данная проблематика активно обсуждалась как светскими социологами и философами (Р. Бернарг, Дж. Махен, У. Хатчинсон), так и исследователями теологической направленности (Х. Кокс, М. Марти). В советской и российской историографии философско-этические аспекты протестантского модернизма и либерализма рассматривали В. В. Антропов, В. И. Добренков, С. А. Исаев, С. Н. Ковальчук и другие. Между тем, комплексное историческое исследование данной проблематики пока проводится в значительно меньшей степени. Цель данной статьи в связи с этим – дать адекватную оценку либеральной составляющей американского протестантизма как исторического явления и выявить степень его влияния на американское общество.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Истоки **протестантского либерализма** относятся к эпохе Просвещения. Западноевропейская философия и наука (в особенности, немецкая) начала оказывать воздействие на протестантскую теологическую мысль достаточно рано, однако проникновение этих идей на американскую почву в XIX в. было крайне незначительным. **Секулярные процессы** в целом не изменили статус комплекса протестантских национальных доктрин в США – они по сей день являются одним из важнейших структурообразующих институтов американского общества. Критические секулярные тенденции, усилившиеся в Западной Европе в эпоху Просвещения, имели временное и узкое значение для Северной Америки в период бурной внутривнутриполитической борьбы и в основном коснулись лишь элиты общества, в целом поддерживавшей традиционный статус религии в обществе. В начале XIX в., когда эта борьба утихла, отношение к религии, а также ее место в обществе снова стали определяться уровнем среднего американца, для которого вера была одним из ключевых элементов системы ценностей.

Период в истории американского протестантизма после Второй мировой войны, и, особенно, с 60-х гг. XX в., определяется большинством исследователей как «религиозный всплеск», время резко возросшей активности различных религиозных групп и генерации новых сект, культов, движений различного происхождения. Многие новые течения генерировались в русле протестантских доктрин, как правило, в направлении все большей **дедогматизации** и упрощения культа, что являлось следствием углубления **секуляризации**. В это же время в кругах

американской протестантской теологии и философии прочно утвердились различные направления «модернизма» («либерального христианства», «либеральной теологии» – в различных трактовках): **процесс-теология, теология смерти Бога, теология надежды** и другие интеллектуально-теологические движения.

Американские фундаменталисты, также набиравшие вес в обществе в этот период, находились в постоянной полемике с либералами. В 60-х – 70-х гг. в США началось активное обсуждение феномена т. н. **«гражданской религии»**. Еще в 1962 г. американский социолог Вилл Херберг выдвинул идею об **«оперативной религии»**, которая, по его мнению, больше всего соответствует религиозной ситуации в Америке. Более развернутую концепцию подобной религии в 1967 г. дал Роберт Н. Белла, благодаря которому и появился термин «гражданская религия». Белла считал, что с самого начала существования Соединенных Штатов существует религия, объединяющая всех американцев, независимо от их деноминационной принадлежности. Вместе с тем, гражданская религия не направлена против традиционных религий – сохраняя религиозный плюрализм в стране, она способствует укреплению национальной солидарности.

В рассматриваемый период многие религиозные доктрины протестантизма, казавшиеся незыблемыми на протяжении двух веков, подверглись серьезной трансформации. Этому способствовали возникшие в первой половине XX столетия неортодоксальные протестантские учения, дававшие интерпретацию современных социальных и этических проблем. Значительное влияние на эти учения оказала философия экзистенциализма, последователи которой положили начало научной рационализации догматики и постепенному «обмирщению» христианских доктрин. К примеру, во многих церквях зачастую зачитывали отрывки из произведений А. Камю, а проповедь и литургия превращались в философскую дискуссию или религиозный рок-концерт. Кроме того, традиционное видение протестантской библейской истории все больше вытеснялось креационистскими построениями.

В либеральных концепциях интеллектуальных кругов США 1960-х годов были переосмыслены традиционные для протестантизма представления о Христе и первоочередной роли Евангелия в спасении человека. По словам исследователя этической стороны либеральных учений этого периода В. В. Антропова, в данном случае «...христианство, как религия, по сути становится моральным учением, свод нравственных правил которого освящается религиозной фразеологией, а Христос приобретает черты нравственного идеала, являясь образцом сближения Бога с человеком» [2, 15]. Иными словами, либеральный протестантизм подверг основы ортодоксального протестантского вероучения секулярному пересмотру, еще более сближая протестантизм со светской этической традицией. Вместе с тем, не следует представлять либеральных протестантов, как сторонников тотальной секуляризации общественной жизни, а также делать поспешные выводы о том, что их появление является признаком упадка американской религиозной жизни. Напротив, движение **христианского либерализма** в 1960–1970 годах открыло «второе дыхание» американской протестантской теологии в ее модернистском варианте. Кажется вероятным, что именно благодаря этому свойству американской духовной жизни к обновлению, религиозному «ривайвелу» стала возможной жизнеспособность многочисленных протестантских деноминаций на протяжении столетий. М. Марти, известный исследователь религиозной и общественной жизни США, указывал на эту специфику американской религиозной жизни: в этой стране всегда имела место тенденция к «все более распространяющейся религиозности» и «перманентной секуляризации» [3, 14].

Новые течения европейского протестантского модернизма (особенно в его лютеранской традиции), опиравшиеся в значительной степени на учение Д. Бонхёффера, нашли поддержку и развитие на американской почве. Следует здесь отметить, что в американской литературе вопрос о соотношении терминов **«либерализм»** и **«модернизм»** в отношении протестантизма остается открытым [4, 7].

Среди наиболее значительных интеллектуальных движений либерального протестантизма следует назвать **«процесс-теологию»** (или «теологию процесса»), основы которой были заложены еще в 1930-х гг. на базе богословской школы Чикагского университета и объективно-идеалистической философии А. Н. Уайтхеда [5, 5]. На основе работ Уайтхеда его ученик Ч. Хартсхорн создал вариант протестантской неоклассической метафизики. Дальнейшая разработка религиозно-философских доктрин чикагской школы была предпринята Д. Д. Уильямом, выступившим против неортодоксии Р. Нибура и американского протестантского фундаментализма, Б. Лумером (возглавлял богословскую школу в 1945–1954 гг.), Б. Меландом, Ш. М. Огденом и другими.

Отличительной особенностью «процесс-теологии» стало то, что ее сторонники изначально выступали за тесное взаимодействие научного и религиозного знания. Этому, как известно, противилась как ортодоксальная традиция протестантизма, основывающаяся на учениях Кальвина и Лютера, так и неортодоксия (К. Барт, Р. Нибур).

В 1961 г. Габриэль Ваханян, известный американский социолог и литературовед, выступает с книгой, давшей начало одной из наиболее известных религиозно-этических доктрин XX в. – «Смерть Бога. Культура постхристианской эры». Ваханян акцентировал в своей книге внимание на том, что современная человеческая цивилизация переживает период, когда «...прежние ценности утратили свою значимость, а новые еще не выработаны» [6, 214]. Концепция Ваханяна была поддержана рядом молодых теологов, но в то же время претерпела значительную критику и ревизию, особенно со стороны Харви Кокса, выступившего с программной книгой «Мирский град» [7], [8, 419].

На рубеже 1960–1970 гг. с поддержкой концепции «теологии надежды» выступил Юрген Мольтман. Данная концепция акцентировала внимание на близком наступлении апокалипсического времени. Движение к спасению, к Царству Божьему возможно лишь моральными усилиями отдельных индивидов [6, 218–219].

С середины 1970-х гг. в работах сторонников «процесс-теологии» все чаще начало заостряться внимание на социальной тематике: проблемах безработицы, нищеты, сохранения мира, экологии, улучшения положения женщин и поиске путей выхода из этих проблем. Крупнейшие представители этого направления либерального протестантизма – Ш. Огден, Дж. Кобб, Д. Гриффин, У. Шродер – в 1980-х гг. наряду с собственно религиозной проповедью начинают предлагать ряд социальных программ, которые помогли бы выходу человечества из мирового кризиса, вплоть до концепции «...создания идеального общественного миропорядка – создания всемирного “общества сообществ”» [5, 4].

Исследователи отмечают, что в середине 1960-х гг. наметилась своеобразная «коалиция» либеральных протестантов, католиков и иудеев, выступавших с одинаковых позиций по ряду социальных и общественно-политических вопросов современности [3, 68]. Представители этих направлений выступили как против тенденций в американской общественной жизни, связанных с наследием **маккартизма**, так и против крайних проявлений секуляризации, урбанизации, усиления атеизма и индифферентизма среди молодежи.

В 70-х гг. сторонники «процесс-теологии» налаживают активный диалог с представителями ряда конфессий и общественных движений. Проводятся исследования, посвященные возможностям сближения восточных верований (в частности, буддизма) и христианства, налаживаются контакты с феминистическим движением [5, 84–85]. Определяющим принципом либеральной теологии этого периода становится необходимость признания плюрализма в сфере веры и познания. Христианская вера у либеральных протестантов становится не конечным и полным вариантом истины, а всего лишь одним из возможных вариантов, созданных человечеством на протяжении его религиозной истории. Именно эта позиция «процесс-теологии» вызвала резко отрицательную позицию в среде консервативных протестантов и фундаменталистов, для которых христианская вера оставалась по-прежнему единственным источником спасения.

Американская либеральная теология опиралась на веру в свободную волю и здравый смысл человека и постепенно начала позитивно относиться к последствиям научно-технического переустройства мира. «Процесс-теологи», вместе с тем, обращали внимание на ряд глобальных социальных, экономических, экологических и этических проблем, связанных с бурным развитием современности. Они утверждали, что устранить эти недостатки возможно, опираясь на веру в разумный идеал и преобразующую связь религии и науки [5, 20].

Кроме того, среди американцев характерным явлением стало также распространение этических учений, предельно упрощавших повседневное поведение человека и общественную мораль в целом (**ситуативная этика** и др.) Во многих деноминациях началось движение за официальный пересмотр многих положений традиционной морали.

Одной из наиболее дискутируемых в американском обществе тем между фундаменталистами и либералами стала тема, связанная с проблемами семьи и брака. Значение протестантских деноминаций в этих дискуссиях достаточно велико, поскольку моральный авторитет церкви в этих вопросах традиционно играет в США важную и неоспоримую роль. Высокое значение данной проблематики поддерживается во многом и за счет американских политиков, для которых социальная тематика является, как правило, наиболее выигрышной во время предвыборной борьбы – как в муниципалитетах и штатах, так и на федеральном уровне.

Вместе с тем, социальные и культурные сдвиги в США в 60–70-х гг. привели к значительной трансформации традиционных американских ценностей, в том числе в сфере морали и семейных устоев. Изменения характеризовались в первую очередь раскрепощением половой морали (**сексуальная революция**), снижением количества традиционных, освященных государством и церковью браков в пользу свободных добрых половых связей и т. н. гражданских браков. Эта тенденция была напрямую связана с либерализацией общественной жизни в целом и появлением новой молодежной культуры. Неизбежным побочным эффектом этих процессов стало распространение аборт, нетрадиционных половых связей, увеличение потребления алкоголя и торговли наркотиками. Эти взаимосвязанные общественные катаклизмы и стали основой продолжительных споров и обсуждений в протестантских деноминациях в указанный период наряду с проблемами войны и мира, бедности, безработицы, расовой и половой дискриминации.

Так, к примеру, епископальная церковь в 1960 г. признала среди своих прихожан моральность использования искусственного оплодотворения в целях контроля за рождаемостью, а пресвитериане Юга США в апреле того же года на Генеральной ассамблее церкви приняли решение об осуждении брачных сексуальных связей, не имеющих целью создание потомства [8, 412].

В мае 1964 г. Рейчел Хендерлайт стала первой женщиной, которая была посвящена в духовный сан Пресвитерианской Церковью Юга США [8, 413]. В дальнейшем этому примеру последовали многие другие деноминации. В целом, признание права женщин на духовное пастырство в протестантских деноминациях в период либерализации церкви в указанный период стало условным показателем «демократичности» той или иной церкви и даже своеобразной «модой». Этими же общественными тенденциями было обусловлено привлечение в качестве священнослужителей афроамериканцев и гомосексуалистов. Данные акции были, как правило, рассчитаны на широкую популяризацию в СМИ и на повышение общественного рейтинга конкретной церкви.

В данный период религиозные процессы в американских деноминациях стали неразрывно связаны с общественно-политическими событиями в стране и в мире. Верующие и руководство церковью занимали активную позицию в обсуждении политических перемен в стране и мире. Так, в ходе Вьетнамской войны, оказавшей очень сильное влияние на американское общественное мнение, либеральное крыло протестантизма высказывалось за немедленный вывод войск из Вьетнама. В частности, среди методистов за это высказались 40% прихожан (против – лишь 9%), пасторов Объединенной церкви Христа – 40% (против – 13%), Лютеранской церкви в Америке – 30% (против – 28%), а такие деноминации как квакеры, меннониты, братья во Христе целиком придерживались своей традиционной пацифистской позиции.

### **Выводы**

В отношении к проблемам семьи и брака в указанный период мнение по ряду вопросов между различными протестантскими деноминациями порой кардинально расходилось. Тем не менее, общей тенденцией стало движение в сторону все большей либерализации протестантских доктрин в сфере общественной жизни, культуры, семьи и половой морали.

Характерно, что американская либеральная теология, в отличие от европейской традиции, для которой была характерна крайне пессимистическая точка зрения на современное мироустройство, опиралась на веру в свободную волю и здравый смысл человека и в итоге позитивно отнеслась к движению прогресса и техногенному переустройству мира при условии сохранения христианской этики и морали.

Очевидно, что либеральная составляющая американского протестантизма, так же как и американский консерватизм, является неотъемлемой частью плюралистической модели развития США. Эти два проявления протестантизма отражают в определенной степени систему идейного и общественного взаимодействия в условиях демократического режима: идейные течения, формируемые интеллектуальной элитой США, посредством мощных возможностей СМИ и общественных коммуникаций становятся частью мировоззрения американцев, и, наоборот, религиозные искания многочисленных протестантских деноминаций «снизу» формируют идейный фон в стране.

Таким образом, в 60–70-х гг. оживление либерального протестантизма оказало сильное влияние на все сферы американской общественной жизни. И, несмотря на то, что это влияние было временно ослаблено фундаменталистской «контратакой» в последующее десятилетие, последствия

воздействия либерализации 60-х годов XX века во многом остались необратимыми для облика американского общества. Эти последствия затронули важнейшие стороны американской культуры, политики, общественной морали и национальных стереотипов, что во многом стало основой для кардинального изменения общества США.

**Літэратура**

1. Hutchinson, W. R. Protestantism as Establishment / W. R. Hutchinson // American Religious History / ed. by A. Dorterfield. – Oxford : Blackwell Publ., 2002. – P. 87–100.
2. Антропов, В. В. Проблемы этики в теологии протестантского модернизма : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.05 / В. В. Антропов ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2005. – 25 л.
3. Marty, M. E. Religion and Republic / M. E. Marty. – Boston : Beacon Press, 1987. – 372 p.
4. Bernarg, R. M. G. Christian Modernism / Reardon M. G. Bernarg // The Encyclopedia of Religion. New York : Simon and Schuster Macmillan, 1995. – Vol. 10. – P. 7–14.
5. Ковальчук, С. Н. Протестантский модернизм в США: Анализ «процесс-теологии» / С. Н. Ковальчук. – Рига : Зинатне, 1991. – 131 с.
6. Исаев, С. А. Теология смерти: Очерки протестантского модернизма / С. А. Исаев. – М. : Политиздат, 1991. – 236 с.
7. Cox, H. Religion in the Secular City: Toward a Postmodern Theology / H. Cox. – New York : Simon and Schuster, 1984. – 304 p.
8. Wilson, J. S. Religion / J. S. Wilson // American decades: 1960–1969 / ed. by R. Layman. – Detroit etc. : Gale Research, 1995. – P. 411–439.

**Summary**

This article is devoted to the analysis of the liberal Protestantism in the American public life in new conditions of the development of democracy, humanism and priority of human rights and freedoms. The new liberal movement in the USA began in 1960th years. The author examines the place and role played by the religion and religious institutions in the social and political life of USA. Obviously, religious issues are closely connected with political, legal, and cultural aspects of American society.

*Поступила в редакцию 16.06.08.*

УДК 94(476)

**В. Н. Бураков**

**КЛАССОВЫЙ ПРИНЦИП ЖИЛИЩНОЙ ПОЛИТИКИ БССР В ПЕРИОД НЭПа**

*В статье рассматривается процесс регулирования жилищных отношений в городах БССР в 1920-е годы в соответствии с классовым подходом. Общество делилось на рабочих, служащих, лиц, живущих на «нетрудовые» доходы, и лиц свободных профессий. Классовый принцип государственной жилищной политики проявлялся в распределении жилья, в исчислении квартирной платы, установлении дополнительных целевых налогов на поддержание рабочего жилищного строительства.*

**Введение**

Одним из факторов, определяющим жилищную политику советской Белоруссии в период НЭПа, являлся классовый принцип. Дифференцированный классовый подход был обусловлен не только негативным отношением государства к различным слоям общества, но и дефицитом средств для строительства и ремонта жилого фонда. Советское правительство при осуществлении жилищной политики опекало рабочих, крестьян и красноармейцев, а остальные социальные группы рассматривались как источник пополнения бюджета и свободной жилищной площади.

Целью данной статьи является изучение процесса регулирования жилищных отношений и решения жилищного вопроса в городах БССР в 1920-е годы в соответствии с классовым подходом. Принципы формирования жилищной политики на основе классового подхода затрагивались в работах Д. И. Шейниса «Жилищный вопрос» [1] и П. С. Мстиславского «Народное потребление при социализме» [2]. Указание на классовый подход в формировании квартирной платы имеется и в монографии А. Г. Парфенова «Историко-экономические аспекты решения жилищной проблемы в условиях социализма» [3].

### Результаты исследования и их обсуждение

Классовый принцип осуществления жилищной политики проявлялся как в распределении жилья, так и в начислении квартирной платы. Осознав невозможность бесплатного предоставления и содержания жилых домов ввиду отсутствия средств на восстановление жилищного фонда, советское правительство предприняло ряд мер. Оно установило оплату за пользование жилыми помещениями с 1 мая 1922 года. Согласно декрету «О плате за пользование жилыми помещениями» [4] для рабочих и служащих государственных предприятий, а также красноармейцев устанавливалась фиксированная тарифная ставка не свыше 160.000 рублей в месяц за каждую квадратную сажень жилплощади и не свыше 240.000 рублей для рабочих и служащих частных предприятий. Для рабочих и служащих государственных предприятий устанавливалась специальная надбавка к заработной плате, которая компенсировала расходы на квартплату. Инвалиды войны и труда освобождались от квартирной платы, а для всех остальных групп населения ее размер устанавливался по свободному соглашению с домовладельцем или домоуправлением. Рабочие и служащие «пользовались льготами по сравнению с нетрудовыми элементами, лицами свободных профессий, кустарями» [3, 18].

К «нетрудовым элементам» относились владельцы торговых и промышленных предприятий всех разрядов; лица, получающие доход от аренды городского имущества; лица, занимающиеся кредитными и биржевыми операциями с целью коммерческой эксплуатации; лица, проживавшие на доходы от денежных капиталов, процентных и дивидендных бумаг. Таким образом, «нетрудовым элементом» назывались граждане, получавшие доходы от владения имуществом, предпринимательской деятельности и других доходов, не связанных с прямой продажей рабочей силы.

К категории свободных профессий относились медицинские, ветеринарные и зубные врачи, акушерки, массажисты, юристы, инженеры, литераторы, художники и вообще лица, источником существования которых служило оказание специальных услуг на платной основе по соглашению за отдельные работы.

Согласно постановлению ВЦИК и СНК «Об оплате жилых помещений в поселениях городского типа» [5] от 13 июня 1923 года квартирная плата для лиц, живущих на нетрудовые доходы, устанавливалась от 3 до 10 рублей<sup>1</sup> с квадратной сажени жилой площади (4,5 кв. м.), для лиц свободных профессий, кустарей и ремесленников, не использующих наемный труд, от 1 до 2 рублей в месяц. В то же время для рабочих и служащих с месячным заработком до 30 рублей размер квартплаты устанавливался от 10 до 20 копеек, а с заработком от 70 до 100 рублей – от 60 до 90 копеек.

Особенностью постановления явилось то, что рабочие и служащие частных предприятий в отношении квартирной платы были приравнены к рабочим и служащим государственных предприятий. Государственные пенсионеры, безработные; лица, состоящие на социальном обеспечении; учащиеся в отношении квартирной платы были приравнены к рабочим и служащим в октябре 1926 года, а работники литературы, художники, научные работники в сентябре 1927 года [6].

Вопрос о классовом принципе оплаты жилых помещений широко обсуждался в печати. Ю. Ларин в статье «Жилищный кодекс», опубликованной в газете «Правда» 27 февраля 1923 года, высказал мысль о том, что бремя квартирной платы должно лечь на нэпманов, исходя из того, что большинство населения городов – нетрудовые элементы [3, 18]. Однако преобладающей стала точка зрения Д. И. Шейниса, который доказал, что нэпманы и лица свободных профессий составили около 7% жителей коммунальных домов и не могли полностью содержать жилой фонд. Установившаяся позиция правительства могла быть объяснена боязнью, что лица, живущие на «нетрудовые доходы», и лица свободных профессий могли бы не селиться в коммунальных домах, отдав предпочтение частным владениям.

Декретом СНК БССР «О нормах квартирной платы» [7] от 24 сентября 1924 года предусматривалось увеличение тарифов для нетрудового элемента. Если для рабочих и служащих с месячным заработком 20–30 рублей устанавливался размер квартирной платы от 10 до 15 копеек с квадратной сажени жилой площади и заработком 85–100 рублей – 70–90 копеек, то для лиц, живущих на нетрудовой доход, не ниже 2–5 рублей. Для лиц свободных профессий устанавливались нормы квартирной платы от 2 до 5 рублей с квадратной сажени жилой площади.

Классовый принцип прослеживался во всех постановлениях советского государства о квартирной плате в 1920-е годы: «Об оплате жилых помещений в городских поселениях Белорусской ССР» [8] от 1 июля 1925 года, «Об оплате жилых помещений в городах БССР» [9]

<sup>1</sup> После денежной реформы 1922 года.

от 23 октября 1926 года, «Об изменении и дополнении ЦИК и СНК СССР от 4 июня 1926 года о квартирной плате и мерах по урегулированию пользования жилищами в городских поселениях» [10] от 27 июля 1927 года, «Об оплате жилых помещений в городах БССР» [11] от 23 февраля 1929 года.

Советское государство не смогло полностью освободить рабочих и служащих от квартирной платы, но стремилось создать им благоприятные условия пользования жильем и его оплаты. Расходы на амортизацию жилища, стоимость эксплуатации в принципе должны были покрываться за счет чуждых пролетарскому государству классов, «нетрудовых элементов». Тарифы квартирной платы указанных групп населения были почти в 10 раз выше тарифов для рабочих и служащих.

Однако классовый принцип квартирной платы не смог разрешить жилищный вопрос. По данным коммунально-городской переписи 1922 года в городе Минске из всех занятых квартир 0,9% квартир имели лица, использовавшие наемный труд, 4,5% – домовладельцы [12, л. 7]. К 1925 году «нетрудовой элемент» был почти полностью выселен из коммунальных домов.

В связи с немногочисленностью состоятельных жильцов в коммунальных домах решение проблемы пополнения бюджета за их счет не представлялось возможным. Поэтому в июне 1926 году УКХ НКВД в докладе о квартплате требует увеличения квартплаты для всего населения, а не только для избранных групп населения. Резолюция о поднятии квартплаты была принята на съездах коммунальных работников и совещаниях начальников административных органов коммунального хозяйства всех союзных республик [13, л. 2]. В качестве обоснования такого решения приводились данные о соотношении бюджета рабочего с квартплатой в 20-е годы в сравнении с дореволюционным периодом. Так, до революции расход на квартплату составлял 10% бюджета рабочего. А в 20-е гг. 86,5% рабочих платили 3–5% от своего бюджета и только 13,5% от 9 до 12% [14, л. 68].

Классовый принцип лежал в основе распределения жилья, вселения и выселения. В апреле 1922 года был принят декрет о выселении граждан в административном порядке. В нем были указаны основания, дающие право на выселение: «хищническое отношение к жилью, неплатеж квартплаты, если поведение жильца делает невозможным совместное с ним проживание, если вселился в помещение без соответствующего права, если необходим капитальный ремонт, из домов предприятий лиц, потерявших связь с предприятием» [15]. Но уже в сентябре 1922 года действие декрета было приостановлено до опубликования инструкции с предусмотренными в ней льготами для рабочих [16]. Впоследствии выселение рабочих и приравненных к ним групп проводилось в месячный срок, в период с 1 апреля по 1 ноября. В отношении других классов общества выселение проводилось в круглое время года и в семидневный срок.

Жилищные условия нетрудового элемента и лиц свободных профессий было несколько лучше, нежели жилищные условия рабочих и служащих. По данным отдела коммунального хозяйства г. Минска на 12 мая 1924 года, на 1 человека категории «трудоустроенный» приходилось 1,67 квадратных сажень; а на 1 человека категории «нетрудовой элемент» приходилось 2,26 квадратных сажень жилплощади. Рабочие в городе были размещены более скучено – около 1,5 квадратных сажень на 1 человека [14, л. 255]. Конечно, более благоприятное положение имущих слоев населения вызывало у остальных стремление к переделу жилплощади.

Положение «нетрудовых элементов» было нестабильным. Люди данной категории постоянно рассматривались как источник жилой площади за счет уплотнения или выселения. Отношение к имущим классам характеризует решение заседания СНК БССР 21 мая 1924 года. Заседание СНК постановило: принимая во внимание обостренное положение жилищного вопроса, «считать необходимым в целях восстановления и расширения жилой площади в городе Минске: а) увеличение средств исполкома в первую очередь за счет усиливающегося капитала «нетрудового элемента»; б) сокращение расходов по содержанию коммунальных домов; в) привлечение частной и общественной инициативы к делу строительства жилых помещений» [17, л. 132]. Следующим вариантом решения жилищного кризиса в Минске было предложение выселить из коммунальных домов «нетрудовой элемент», а он занимал 14% жилплощади, в результате чего освобождалось 100–125 квартир, еще одним предложением было уплотнение учреждений и создание жилищной кооперации [14, л. 9]. Таким образом, решение жилищного вопроса правительством выдвинулось, в первую очередь, через выселение нетрудового элемента, а затем уже рассматривались другие варианты.

После внесения изменений в 1926 году в статью 169 Гражданского кодекса, граждане, которые купили муниципальные жилые дома, имели право на квартиры в данных домах [18, л. 383]. Для освобождения жилой площади, согласно закону, в первую очередь уплотнялись лица, живущие на нетрудовые доходы, во вторую – лица свободных профессий, и лишь затем остальные, но в зависимости от размера заработной платы. Прежде всего, это касалось лиц с более высокой заработной платой.

Постановление ЦИК и СНК СССР «О жилищной политике» [19] от 4 января 1928 года и постановление СНК БССР «О мероприятиях по жилищному хозяйству» [20] от 23 мая 1928 года обобщили направление развития жилищной политики советского правительства, включая и отношения к разным классам. Этот период характеризуется также постепенным сворачиванием НЭПа. Целью принятого закона явилось «освобождение наличного жилого фонда для трудящихся путем привлечения к строительству новых жилищ тех категорий “нетрудового элемента”, которые имеют на это средства» [21, л. 124]. Согласно постановлению, заселение муниципальных домов лицами «нетрудовых» категорий запрещалось. С лицами, имеющими облагаемый налогом доход свыше 3000 рублей в год, срок найма после 1 октября 1929 года не мог быть продлен.

Давление правительства на «нетрудовые элементы» проявилось не только в повышенной квартирной плате и стремлении к выселению из муниципализированного жилищного фонда. 22 августа 1924 года постановлением СНК БССР в рамках месячника помощи безработным в окружных городах для «нетрудового элемента» была установлена надбавка к квартплате в течение месяца [17, л. 219]. В зависимости от размера квартирной платы вводилась надбавка от 15% при оплате 2–3 рубля за квадратную сажень жилой площади, до 50% при оплате 7 и более рублей за квадратную сажень жилой площади. Для остальных граждан устанавливалась надбавка в 10% от размера квартирной платы. Однако рабочие и служащие члены профсоюзов, инвалиды, безработные и студенты освобождались от налога.

Кроме дифференцированной квартирной платы в зависимости от классовой принадлежности, граждане облагались целевым квартирным налогом. С 1922 года в городах и местечках БССР был введен денежный сбор с жилых квартир в зависимости от размера занимаемого помещения. При этом «сбор с рабочих и служащих – членов профсоюзов – был уменьшен на сумму, соответствующую объему жилого помещения – по 80 кубических аршин» [22] на каждого рабочего и служащего и его нетрудоспособных членов семьи.

С 1 июля 1925 года постановлением ЦИК и СНК БССР «О введении целевого налога для поддержания рабочего строительства» [23] жилая площадь, занимаемая «нетрудовым элементом» облагалась сверх квартирной платы и всякого рода сборов целевым налогом для поддержания кооперативного рабочего строительства. Размер целевого налога составлял от 1 до 5 рублей в месяц с квадратной сажени жилой площади (4,5 кв. м.), причем лица, состоящие на иждивении «нетрудового элемента», также считались «нетрудовым элементом». Рабочие, служащие, красноармейцы, лица, состоящие на социальном обеспечении, владельцы вновь построенных домов в течение 3 лет со дня возведения строения от уплаты целевого налога освобождались.

Уже в декабре 1925 года правительство БССР внесло дополнение в данный закон. Постановление «О целевом квартирном налоге на нужды строительства рабочих жилищ» [24] связывало размер налога не только с доходом, но и со статусом города. Например, при годовом доходе в 1000 рублей налог для Минска и Витебска был установлен в 18 копеек с квадратной сажени, для Могилева и Бобруйска – 16 копеек, Орши, Борисова и Полоцка – 14 копеек, для остальных городов – 12 копеек с квадратной сажени. В зависимости от уровня дохода указанные категории, проживающие в Минске, платили от 18 копеек при годовом доходе в 1000 рублей до 7 рублей 85 копеек при годовом доходе в 14000–16000 рублей. Рабочие и служащие в зависимости от доходов стали облагаться целевым квартирным налогом с 1927 года.

Средства, полученные в результате взимания целевого налога, использовались по прямому назначению на строительство рабочих жилищ. С одной стороны, целевой налог способствовал жилищному строительству, с другой – был еще одной из мер классовой дискриминации в отношении социально чуждых пролетарскому правительству классов.

К концу 1920-х годов «нетрудовых элементов» в домах коммунального хозяйства почти не осталось, однако часть данной категории оставалась в муниципальных домах, арендуемых жилищно-арендными кооперативными товариществами. В конце 1927–1928 году в окружных городах БССР в среднем на 1 человека приходилось 5,7 квадратных метров жилой площади [25, л. 151]. В то же время в домах, арендуемых ЖАКТах, размер жилой площади был несколько выше, чем в домах коммунального хозяйства. В домах ЖАКТов Минска жилая площадь на 1 человека в среднем составляла 9,9 квадратных метров. А средняя жилая площадь лиц свободных профессий в домах ЖАКТов составляла 16 квадратных метров [26, л. 3]. В условиях продолжающегося жилищного кризиса «нетрудовые» категории населения в домах ЖАКТов стали объектом перераспределения жилой площади.

На совещании председателей жилищно-арендных кооперативных товариществ и жилищно-строительных кооперативов г. Минска в августе 1928 года было принято решение о прекращении договорных отношений и выселении «нетрудового элемента», который облагался подоходно-поимущественным налогом в сумме 1500 рублей в год, из муниципальных домов [27, л. 1].

В ходе подготовительной кампании все ЖАКТы предоставили списки проживающих лиц «нетрудовой» категории, подлежащих выселению. Например, во всех домах ЖАКТов г. Минска их оказалось 51 человек [27, л. 4], из которых было: торговцев – 36, кустарей – 6, лиц неопределенных занятий – 6. Также сюда вошли представители духовенства, мелкие торговцы, лавочники, лоточники. В результате планировалось освободить жилой площади более 1250 квадратных метров. Однако в ходе пересмотра списков, было выявлено, что 13 человек были неправильно учтены, 19 человек имели доход до 1500 рублей в год [27, л. 49].

Не добившись каких-либо значительных результатов в ослаблении жилищного кризиса, правительство предприняло следующие меры по организации выселения и уплотнения «нетрудового элемента». В начале марта 1928 года были созданы рабочие бригады, целью которых стало обследование коммунальных домов, арендуемых ЖАКТАми, и частновладельческих домов, в которых 30% жилой площади передавалась коммунальным хозяйствам, с целью обнаружения свободной жилой площади и скрывающегося «нетрудового элемента». Центром руководства деятельностью рабочими бригадами стал Штаб управления рабочими бригадами. На совещании штаба обсуждался вопрос о выселении или уплотнении обнаруженных «нетрудовых элементов». В первую очередь рабочие бригады причисляли к «нетрудовым элементам» бывших домовладельцев, офицеров, торговцев. Решения штаба управления рабочими бригадами носили рекомендательный характер для органов коммунального хозяйства.

Вся эта кампания широко освещалась в газетах. В газете «Труд» от 21 мая 1929 года сообщалось: «В Минске в домах ЖАКТов рабочими бригадами выявлено лишних 44 квартиры и 100 отдельных комнат в домах комхоза хозяйства и 100 комнат в домах ЖАКТов. Самоуплотнено более 50 жильцов».

В результате проведенной кампании в столице к 1 января 1929 года было выселено 71 семейство, уплотнено 260 (всего 331). Освобожденная жилплощадь составила более 6 тысяч квадратных метров, в которые заселили 312 семей рабочих и служащих [28, л. 8]. Кампании выявления лишней жилой площади, уплотнения и переселения населения городов БССР проводились и в последующие годы.

### **Выводы**

Таким образом, жилищная политика советского правительства носила ярко выраженный классовый характер. Но попытка решения жилищного вопроса за счет «нетрудовых элементов» результатов не дала. Несмотря на начавшееся с 1925 года строительство жилых домов, жилищный кризис в БССР продолжался. Строительство не успевало за быстро растущим в результате индустриализации городским населением. В среднем на 1 человека по БССР на 1 января 1930 года приходилось 5,8 квадратных метров жилой площади [25, л. 151] при норме жилой площади по г. Минску в 8,2 квадратных метра. Повышенная квартирная плата и целевые налоги с «нетрудовых элементов» не обеспечили покрытие расходов на ремонт, содержание и развитие жилого фонда. Встал вопрос о применении других, более эффективных методов решения жилищной проблемы.

### **Литература**

1. Шейнис, Д. И. Жилищный вопрос / Д. И. Шейнис. – М., 1924. – 38 с.
2. Мстиславский, П. С. Народное потребление при социализме / П. С. Мстиславский. – М. : Госиздат планово-экономической литературы, 1961. – 312 с.
3. Парфенов, А. Г. Историко-экономические аспекты решения жилищной проблемы в условиях социализма / А. Г. Парфенов. – Ташкент, 1980. – 25 с.
4. О плате за пользование жилыми помещениями : декрет СНК РСФСР // Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства. – М. : НКЮ. – 1922. – № 30. – Ст. 349.
5. Об оплате жилых помещений в поселениях городского типа : постановление ВЦИК и СНК РСФСР // Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства. – М. : НКЮ. – 1923. – № 55. – Ст. 540.
6. О уравнивании работников литературы, художников, научных работников в отношении квартплаты к рабочим и служащим : постановление ЦИК и СНК СССР // Собрание законов и распоряжений рабоче-крестьянского правительства СССР. – М. : НКЮ. – 1927. – № 58. – Ст. 580.
7. О нормах квартирной платы : декрет СНК БССР // Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства ССРБ. – Минск : НКЮБ. – 1924. – № 19. – Ст. 182.

8. Об оплате жилых помещений в городских поселениях Белорусской ССР : постановление СНК БССР // Собрание узаконений и распоряжений рабоче-крестьянского правительства БССР. – Минск : НКЮБ. – 1925. – № 36. – Ст. 331.
9. Об оплате жилых помещений в городах БССР : постановление ЦИК и СНК БССР // Собрание законов и распоряжений рабоче-крестьянского правительства БССР. – Минск : НКЮБ. – 1926. – № 44. – Ст. 165.
10. Об изменении и дополнении ЦИК и СНК СССР от 4 июня 1926 года о квартирной плате и мерах по урегулированию пользования жилищами в городских поселениях : постановление ЦИК и СНК СССР // Собрание законов и распоряжений рабоче-крестьянского правительства СССР. – М. : НКЮ. – 1927. – № 44. – Ст. 312.
11. Об оплате жилых помещений в городах БССР : постановление ЦИК и СНК БССР // Собрание законов и распоряжений рабоче-крестьянского правительства БССР. – Минск : НКЮБ. – 1929. – № 11. – Ст. 58.
12. Статистические сведения о квартирах населения коммунально-городской переписи 1922 г. // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 30. – Оп. 1. – Д. 4466.
13. Материалы к постановлению СНК БССР об оплате жилых помещений // НАРБ. – Фонд 333. – Оп. 1. – Д. 106.
14. Состояние жилищно-коммунального хозяйства г. Минска // НАРБ. – Фонд 31. – Оп. 1. – Д. 862.
15. О невыселении в административном порядке : постановление ВЦИК и СНК РСФСР // Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства. – М. : НКЮ. – 1922. – № 30. – Ст. 365.
16. О приостановлении введения в действие п. 2 декрета о выселении граждан из занимаемых ими помещений : постановление ВЦИК и СНК РСФСР // Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства. – М. : НКЮ. – 1922. – № 59. – Ст. 753.
17. Постановления и циркуляры ЦИК и СНК БССР // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 691. – Оп. 1. – Д. 22.
18. Постановление ЦИК и СНК БССР // НАРБ. – Фонд 691. – Оп. 1. – Д. 111.
19. О жилищной политике : постановление ЦИК СССР // Собрание законов и распоряжений рабоче-крестьянского правительства СССР. – М. : НКЮ. – 1928. – № 6. – Ст. 49.
20. О мероприятиях по жилищному хозяйству : постановление СНК БССР // Собрание законов и распоряжений рабоче-крестьянского правительства БССР. – Минск : НКЮ. – 1928. – № 19. – Ст. 192.
21. О жилищной политике : материалы постановления ЦИК СССР // Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 333. – Оп. 1. – Д. 161.
22. О квартирном налоге : постановление ЦИК ССРБ // Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства БССР. – Минск : НКЮБ. – 1922. – № 6. – Ст. 98.
23. О введении целевого налога для поддержания рабочего строительства : постановление ЦИК и СНК БССР // Собрание узаконений и распоряжений рабоче-крестьянского правительства БССР. – Минск : НКЮБ. – 1925. – № 12. – Ст. 94.
24. О целевом квартирном налоге на нужды строительства рабочих жилищ : постановление ЦИК и СНК БССР // Собрание узаконений и распоряжений рабоче-крестьянского правительства ССРБ. – Минск : НКЮБ. – 1924. – № 47. – Ст. 369.
25. Динамика жилфонда в городах и рабочих поселках БССР // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Фонд 31. – Оп. 1. – Д. 168.
26. Постановление ЭКОСО БССР о распределении жилой площади // НАРБ. – Фонд 333. – Оп. 1. – Д. 162.
27. Выписка из протокола совещания председателей ЖАКТов и ЖСК г. Минска // НАРБ. – Фонд 333. – Оп. 1. – Д. 273.
28. Доклад о работе жилищной кооперации г. Минска // НАРБ. – Фонд 333. – Оп. 1. – Д. 449.

### *Summary*

In the article «Class principle of housing policy of BSSR during the period of NEP» the process of regulation of housing relations and solution of the housing problem in Belarusian cities in the 1920s according to the class approach is examined. Those citizens who had nonworking income fell into category of nonworking members. Class principle of the housing policy revealed itself in the allocation of accommodation, in different rents, in determination of additional taxes. The rent depended on an occupant's income. For nonworking members it was several times higher than that for workers and serving employees for the same size of the floor space.

Since July 1, 1925 some categories of citizens had been taxed in addition to support cooperative construction. At the beginning of 1928 a special resolution of the government about eviction of nonworking members out of municipal houses of public property and cooperative housing partnerships was accepted. At the same time some measures were taken to compact and resettle the occupiers especially nonworking members. Class principle of housing policy of the soviet government couldn't solve the housing crisis.

*Поступила в редакцию 30.06.08.*

*А. Е. Веремейчик*

### **ИСТОРИЯ МАТЕРИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НЕСВИЖСКОГО ЗАМКА (1865–1920 гг.)**

*Статья посвящена изучению хранения, передвижения и пополнения материальных ценностей главной резиденции рода Радзивиллов Несвижского замка. На основе обнаруженных архивных материалов автор публикации прослеживает состояние предметов из радзивилловских коллекций. Особое внимание в работе уделено возвращению материальных ценностей в Несвижский дворец в начале XX в. и состоянию имущества во время отсутствия в замке семьи Радзивиллов в 1917–1921 гг.*

#### **Введение**

Несвижский замок, возведенный в конце XVI в. Николаем Радзивиллом Сироткой (1549–1616), издавна славился своими материальными ценностями, представленными в богатейших коллекциях. Богатство собраний Несвижского замка в 1865–1920 гг. отчасти обусловлено их состоянием в первой половине XIX в. После выступления владельца Несвижского замка Доминика Радзивилла в войне 1812 г. на стороне Наполеона произошла конфискация имущества Несвижского дворца российским правительством. В соответствии с личным указом императора Александра I от 24 февраля 1814 г. Несвижский замок перешел в собственность Антонию Радзивиллу (1775–1833), являющемуся представителем берлинской линии рода. Его потомки на протяжении почти пятидесяти лет не проживали в родовой резиденции.

Вступив в законные права на владение имуществом после смерти своего отца, сын Антона Радзивилла Вильгельм (1791–1870) принял решение в 1834 г. о перевозе части картин и мраморных скульптур из Несвижского замка в радзивилловский дворец в Берлине. В 40-е гг. XIX в. часть имущества несвижской резиденции была перевезена в Белую Церковь, Минск и Полонечку. Дочь князя Доминика Стефания (1809–1832) вышла замуж за Людвиг Витгенштейна, после чего семья перевезла знаменитую в течение трех веков коллекцию радзивилловских доспехов в свое имение возле Вильнюса Верки. Однако основная часть немногочисленных ценностей, которая сохранилась после конфискации имущества Несвижского дворца в 1812 г. и перевоза некоторых коллекций в другие имения Радзивиллов, оставалась в замке до 60-х гг. XIX в.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

К изучению библиотечных собраний Несвижского замка в 60-х гг. XIX в. обращался в своей монографии польский исследователь Ф. Радзишевский [1]. Состояние радзивилловского архива в XIX в. исследовал В. Ульяновский [2]. Сведения о возвращенных в Несвижский дворец в 1905 г. материальных ценностях, конфискованных в 1812 г. российским правительством, приводила в своей публикации Н. Ф. Высоцкая [3]. Фрагментарно о коллекции несвижских пушек с середины XIX в. по 20-е гг. XX в. упоминали польские исследователи М. Берсон [4], М. Бренштейн [5] и Я. Петрусь [6]. Однако детального изучения истории материальных ценностей Несвижского замка не проводилось.

Самые ценные документы о состоянии и передвижении предметов радзивилловских коллекций из Несвижского дворца хранятся в фонде № 694 «Несвижский архив князей Радзивиллов» Национального исторического архива Беларуси. В основу публикации легли материалы экономического, личного характера и документы, касающиеся развития и состояния самого архива в конце XIX – начале XX вв.

Важные документы о богатстве и состоянии материальных ценностей Несвижского замка в один из самых неизученных периодов истории радзивилловской резиденции с 1917–1920 гг. были найдены в фондах № 42 «Народный комиссариат просвещения» и № 348 «Революционный комитет Минской области. Несвижский уезд» Национального архива Республики Беларусь.

Документальные источники о деятельности княгини Марии де Кастелян Радзивилл по реставрации Несвижского дворца и о состоянии имущества несвижской резиденции во второй половине XIX в. находятся в фондах № 1280 «Радзивиллы, князя» и № 459 «Комиссия по разбору долгов Радзивиллов» Литовского государственного исторического архива в Вильнюсе.

После отсутствия в течение пятидесяти лет членов радзивилловской семьи в Несвижском замке в 1865 г. впервые его посетил сын владельца дворца Антон Вильгельм Радзивилл (1833–1904) со своей женой Марией Даротой де Кастелян (1840–1915). К этому времени радзивилловская резиденция находилась в весьма плачевном состоянии [7, 34].

Вернувшись в Берлин, Антон Радзивилл стал инициатором проведения конференции 29 марта 1865 г. о решении дальнейшей судьбы Несвижского дворца. В соответствии с 12 пунктами документа в замке назначались служащие для скорейшей подготовки резиденции к реставрационным работам [8, л. 1–5]. Уже через год был составлен реестр дворца, поражающий своими данными. В инвентаре описаны 75 комнат с находящимся в них имуществом [9, л. 1–12].

Одно из важных упоминаний о сохранении коллекционного материала Несвижского дворца во второй половине XIX в. относится к 1873 г., когда был подписан акт о сдаче и принятии имений ординации Несвижской генеральными уполномоченными Радзивиллов [10, л. 27]. В источнике упоминаются замковые коллекции картин и пушек, а также инвентарь дворца за 1873 г. с описанием имущества в 29 залах.

В начале 1870-х гг. XIX в. началось упорядочение и радзивилловского архива. После заключения брака между Стефанией Радзивилл и Людвигом Витгенштейном в 1828 г. архив семьи хранился в Несвижском замке вместе с радзивилловскими документами до 1884 г., после чего был вывезен в имение Витгенштейнов Верки. В 1900 г. после смерти Петра Витгенштейна архивные материалы были перевезены Иозефом Пачковским в Несвиж. Витгенштейновская часть архива насчитывала 300 тыс. документов, которые польский исследователь Ф. Радзишевский распределил и зафиксировал в 835 главах. Радзивилловскую часть архива описывали Ромуальд Симанович и Богуш Шишка – 1245 пергаментов и 15 тысяч единиц исторических документов [1, 52]. В 1902 г. Антоний Радзивилл выкупил часть Несвижского архива, вывезенную из дворца еще опекуном малолетнего владельца замка Доминика Радзивилла (1786–1813) Михаилом Иеронимом в 1793 г.

Еще одно упоминание о коллекции Несвижского замка относится к периоду завершения первого этапа реконструкции дворца в 1880 г. Началось восстановление и активное пополнение материальными ценностями интерьеров радзивилловской резиденции. В это время 70-летним художником Я. Мирановичем проводилась реставрация портретов из картинной галереи [11, л. 46]. В 1884 г. 17 картин из Несвижского дворца было решено отправить на реставрацию в Варшаву Брониславу Гуменскому. В 1885 г. мастер согласился отреставрировать еще 7 картин [12, л. 27]. В 80-х гг. XIX в. началось пополнение интерьеров Несвижского замка изделиями знаменитых польских фабрик и мастерских. Посуда, созданная Х. Гуменским из стекла и металла, закупалась в 1882 г. Антоном Радзивиллом в Варшаве. Зеркала для дворца также заказывали в польской столице у Исидоры Зельбергер. Люстры привозили из магазина при варшавском заводе братьев Лессер. В это же время Радзивиллы заинтересовались ювелирными работами дома Сазиков в Москве и Владислава Попеля в Варшаве [13, л. 26–27].

После выполнения большей части реставрационных работ в замке начался возврат имущества в родовую резиденцию Радзивиллов. В 1900 г. из Верков – имения князя Маурицио Гогенцолерна (внука Стефании Радзивилл Витгенштейн) – привезли вывезенную в Верки в 30-х гг. XIX в. коллекцию радзивилловских доспехов [14, 177–178]. Для разбора и комплектования предметов был приглашен директор Исторического музея в Дрездене – Эхрентал. Вероятно, в Несвижском замке планировалось открытие двух рыцарских залов. Один из них в 1913 г. был создан на третьем этаже главного (княжеского) корпуса; второй – должен был располагаться в правом боковом от въездных ворот крыле замка [15, л. 1–2]. Однако проект второго зала не был реализован, поэтому некоторая часть доспехов осталась лежать в ящиках неразобранной.

Начало XX в. охарактеризовалось проявлением интереса у польских исследователей к коллекции оружия Несвижского замка. Особой популярностью пользовалось собрание

радзивилловских пушек. Итогом изучения стало издание в 1905 г. работы М. Берсона об оружии, хранящемся в Несвижском дворце [4, 11–19]. В 1924 г. о радзивилловских пушках опубликовал свою монографию М. Бренштейн [5].

В 1904 г. умер Несвижский ординат Антон Радзивилл. 20 августа 1905 г. по Указу Императорского Минского Окружного Суда по Второму Гражданскому отделению было приведено в исполнение его нотариальное духовное завещание [16, л. 1–5]. В соответствии с документом главным наследником имущества Несвижского замка становился старший сын Георгий (1860–1914). Князь также получил находящиеся в берлинской квартире коллекции польских монет и медалей, деловые бумаги, письма, фамильные портреты, польское оружие, легаты и другие коллекционные предметы [16, л. 3]. В 1905 г. Георгием Радзивиллом было принято решение о перевозе в Несвижский замок вещей из Берлина. Транспортировкой ценностей занималась мать князя Мария де Кастелян [17, л. 1–12]. Поверенным в делах был назначен Богдан Иванович Пуляновский, который составил прошение на имя министра финансов Российской империи о пошлинном пропуске перевозимых в Несвижский замок через российскую границу вещей из Берлина. Имущество было перевезено через Александровскую таможенную, с уплатой налога в 750 рублей. Среди вещей были мушкеты, столовые предметы, боевые ножи, камни, охотничьи трофеи, табакерки, церемониальные одежды, сабли, палаши и доспехи.

В 1905 г. Мария де Кастелян обратилась к императору Николаю II с просьбой вернуть радзивилловское имущество, вывезенное из замка российскими войсками в 1812 г. [18, л. 1–2]. Вести дела в Санкт-Петербурге было доверено уже упомянутому выше доктору Б. Пуляновскому. Вопросами передачи предметов из Эрмитажа занялся старший хранитель отдела средних веков и эпохи Возрождения Э. Ленц. В обращении к директору музея Ленц предложил предоставить подтверждение (на основе документов из радзивилловского архива) наличия в Несвижском замке до конфискации имущества в 1812 г. предметов, ныне хранившихся в Эрмитаже [3, 185]. Почти все необходимые документы были найдены Радзивиллами. В соответствии с запиской уполномоченного Б. Пуляновского от 12 марта 1905 г. все находящиеся в Эрмитаже вещи (кроме тех, за которыми была определена особая ценность и нахождение которых в Несвижском замке не удалось подтвердить документами радзивилловского архива) были переданы в Несвижский дворец в количестве 449 предметов [3, 217–224].

Поверенными Радзивиллов собирались данные, составлялись описи хранения ценностей Несвижского замка и в московских музеях. Поражает богатством коллекция радзивилловских ювелирных изделий, хранившихся в Румянцевском музее [19, л. 1–57 об., 66–77]. Проверялись и делались выписки из каталога Оружейной палаты [19, л. 57 об–60]. Однако документы, подтверждающие ведение переговоров о возвращении ценностей из Москвы, не были обнаружены.

Возврат имущества из Берлинского дворца и Эрмитажа совпал с окончанием основных ремонтных и реставрационных работ в Несвижском замке. Упорядочив материальные ценности, Радзивиллы стали ежегодно страховать свое имущество [20]. Основная часть страховых полисов касалась ювелирных изделий.

Георгий Радзивилл умер в 1914 г. Управление Несвижском замком перешло к его сыну Антону Альбрехту (1885–1935).

В 1914 г. началась Первая мировая война и Несвиж оказался в прифронтовой зоне. Зная о приближении линии фронта, 20 августа 1915 г. Радзивиллы срочно сдали на хранение 139 документов особой важности в Государственный банк в Минске [21, л. 1–18]. Из данного перечня документов становится ясно, что семья в начале XX в. часто прибегала к банковским займам в достаточно крупных размерах и заложению имущества.

В 1915 г. в Несвиже разместился штаб 2-й армии Западного фронта. Российское правительство обеспокоилось сохранностью ценностей Несвижского замка. В своем письме Член Государственного Совета граф Велепольский ходатайствовал перед генералом Лешем, чтобы Несвиж и замок не были сожжены распоряжением русской Военной власти. Несвижский замок не подвергся разграблению. О его богатствах косвенно упомянул в своих воспоминаниях известный прозаик Константин Паустовский, который побывал в Несвиже в составе полевого санитарного отряда [22; 3–4, 392]. По сравнению с городом, дворец оказался в более безопасном положении. Поэтому для сохранения документов 24 августа 1916 г. материалы из юридического отдела главного управления именными Радзивиллов были переданы в архив Несвижского замка [23, л. 3].

Советская власть появилась в Несвиже 29 октября 1917 г. Радзивиллы покинули замок. А 20 февраля 1918 г. Несвиж был занят немецкой пехотой, которая покинула город только в 1919 г. Что было с материальными ценностями Несвижского замка в период 1917–1919 гг., пока выяснить не удалось. Но известно, что в 1919 г. после ухода немцев в город пришли чекисты во главе с Солдатовым и отряд 6-ой пунктовой Чрезвычайной Комиссии 8-го участка Смоленского округа. Начался грабеж замка. Однако коммунистам удалось собрать ревком, который с помощью роты Н-ского полка разоружил отряд Солдатова. В опубликованном материале газеты «Звезда» № 388 за 1919 г. говорилось об исчезновении из Несвижского дворца гобеленов и других бесценных вещей [24, 20–21]. Комиссии не удалось установить, куда делось украденное имущество. Во дворец была направлена комиссия, которая опечатала замок. Контроль над радзивилловским дворцом был возложен на Комиссариат просвещения БССР.

В начале февраля 1919 г. сотрудник Наркомпросвещения, главный инструктор Белорусского музея Л. Замков был направлен в Несвиж для осмотра радзивилловского дворца. Свое впечатление Замков отразил в докладной записке по возвращению в Минск от 17 февраля 1919 г., где были отмечены повреждения произведений искусства, сорванные обои, поломанная мебель, разграбленные предметы [25, л. 30]. В скором времени на заседании комиссии было утверждено постановление о выделении 50 тысяч рублей из фонда Менского университета для ремонта замка. Также создавался комитет по охране дворца. 18 июля 1920 г. был издан приказ Несвижскому РВК о сохранении имущества на подчиненных территориях [26, л. 1]. Не сохранилось документов, подтверждающих, была ли в конечном итоге создана данная комиссия. Но 8 сентября 1920 г. опись имущества Несвижского замка, включающая 1,5 тысячи наименований, была составлена [27, л. 1–30].

После проведения описи замка в 1920 г. дворец оставался почти без присмотра до 1921 г., когда после заключения Рижского мирного договора в родовую резиденцию вернулись Радзивиллы. Начался новый этап возрождения Несвижского дворца. Однако, как показала история, былого размаха это уже не имело.

### **Выводы**

Таким образом, историю материальных ценностей Несвижского замка 1865–1920 гг. можно разделить на два основных периода. В 1865–1914 гг. во время проведения реставрации Несвижского дворца шла активная работа по возвращению, пополнению и сохранению коллекций радзивилловской резиденции. Знаменательными событиями для Несвижского замка стали возврат радзивилловского имущества из Эрмитажа и перевоз коллекционных предметов в Несвиж из Берлинского дворца в 1905 г. Данные события позволили Радзивиллам вернуть Несвижскому замку статус богатой родовой резиденции. Но 1914–1920 гг. могут быть охарактеризованы как времена упадка Несвижского замка. Первая мировая война, разграбление дворца в 1919 г. привели к его разорению. После возвращения в 1921 г. в Несвижский замок семья Радзивиллов не смогла вернуть утраченное имущество, разграбленные предметы коллекций и былую величественность родовой резиденции.

### **Литература**

1. Radziszewski, F. Wiadomość historyczna o znakomitszych bibliotekach i archiwach publicznych i prywatnych [...] / F. Radziszewski. – Kraków : nakł. aut., 1875. – 124 S.
2. Ульяновський, В. «Русское дело в Северо-Западном крае» через призму історії магнатських архівів Сапег та Радзівілів у XIX ст. / В. Ульяновський. – Київ : Інститут української археографії та джерелознавства імені М. С. Грушевського НАН України, 1998. – 20 с.
3. Высоцкая, Н. Документы о ценностях Несвижского замка в Эрмитаже / Н. Высоцкая // Вяртанне – 6. – Минск : Беларускі фонд культуры, 1999. – С. 180–226.
4. Bersohn, M. Dawna zbrojownia książąt Radziwiłłów w Nieświeżu: Rozprawa czytana na posiedzeniu Komisji Historii Sztuki Akademii Umiejętności w Krakowie / M. Bersohn. – Warszawa : Piotr Laskauer, 1904. – 27 S.
5. Brensztejn, M. Zarys dziejów ludwisarstwa na ziemiach b. Wilkiego Księstwa Litewskiego / M. Brensztejn. – Wilno : księgarnia Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie, 1924. – 226 S.
6. Petrus, J. T. Nieświeska kolekcja łuf armatnich w świetle inwentarza z roku 1857 / J. T. Petrus // Państwowe Zbiory Sztuki na Wawelu : XIII t. – Kraków : Studia Waweliana, 1999. – T. VIII. – S. 111–126.

7. Папко, В. Нясвіжская оржынацыя князеў Радзівілаў у XIX стагоддзі / В. Папко // БГЧ. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2006. – № 1. – С. 30–36.
8. Протокол конференции кн. Богуслава и Антона Радзивиллов // Литовский государственный исторический архив. – Ф. 1280. – Оп. 1. – Д. 396. – 5 л.
9. Инвентарное описание Несвижского замка князя Л. Радзивилла // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 1. – Д. 109 : в 2 ч. – Ч. 1. – 12 л.
10. Акт передачи Несвижской ординации от одного управляющего другому // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 7. – Д. 625. – 64 л.
11. Дело об управлении Несвижским замком // Литовский государственный исторический архив. – Ф. 459. – Оп. 1. – Д. 2585. – 52 л.
12. Описание портретов, картин и пушек, находившихся в Несвижском замке князей Радзивиллов // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 1. – Д. 108. – 30 л.
13. Дело о содержании двора князя Антона Радзивилла // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 1. – Д. 116. – 34 л.
14. Tripplin, T. Dziennik podróży po Litwie i Żmudzi, odbytej w 1856 roku : 2 t. / T. Tripplin. – Wilno : Nakład i druk Maurycego Orgelbrande, 1858. – Т. I : Litwo. – 276 S.
15. Чертеж-эскиз зала древнего оружия // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 1. – Д. 127. – 2 л.
16. Копия духовного завещания князя Фридриха Вильгельма Антона Радзивилла от 1902 г. // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 1. – Д. 142. – 5 л.
17. Ведомость вещей перевезенных из Берлина в Несвижский замок княгиней Марией Генриховной Радзивилл // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 1. – Д. 125. – 12 л.
18. Копия письма кн. Марии Радзивилл российскому императору Николаю II по вопросу возвращения из Эрмитажа драгоценностей рода кн. Радзивиллов // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 3. – Д. 1165. – 2 л.
19. Опись фамильных драгоценностей князей Радзивиллов. Опись драгоценных вещей по каталогу 1901 г., находящихся в Оружейной палате и Румянцевском музее в Москве // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 1. – Д. 284. – 79 л.
20. Дело о страховании имущества князя Антония Радзивилла (1833–1904) // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 2. – Д. 10486 – 3 Л. ; Д. 10572 – Л. 5 ; Д. 10612 – Л. 4.
21. Перечень документов, отданных князьями Радзивиллами на хранение в Государственный банк в Минске // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 1. – Д. 223. – 18 л.
22. Паустовский, К. Поэтическое излучение: Повести, рассказы, письма / К. Паустовский. – М. : Молодая гвардия, 1976. – 392 с.
23. Реестр дел юридического отдела управления именными Радзивиллов, подлежащих эвакуации // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 7. – Д. 25. – 11 л.
24. Гужаловскі, А. 3 гісторыі рабункаў Нясвіжскага замка / А. Гужаловскі // Спадчына. – Мінск, 1993. – № 2. – С. 20–21.
25. Докладная записка инспектора Белорусского музея // Национальный архив Республики Беларусь. – Ф. 42. – Оп. 1. – Д. 29. – 33 л.
26. Протоколы заседаний коллегий и отчет уездного отдела о деятельности // Национальный архив Республики Беларусь. – Ф. 348. – Оп. 1. – Д. 57. – 80 л.
27. Опись имущества бывшего замка князей Радзивиллов в Несвиже. 3 сентября 1920 г. // Национальный архив Республики Беларусь. – Ф. 42. – Оп. 1. – Д. 6. – 31 л.

### Summary

Nesvizh castle was founded at the end of the XVI th by Nicolaj Radziwill Syrotka (1549–1616). The castle was famous for its materials values, presented in the richest collections of pictures, books, documents, medals, chinks, panoplies, cannons and jewelery wares, since old times. The history of financial values of Nesvizh castle from 1865 to 1920 is possible to divide into two basic periods. In 1865–1914 during the of restoration of Nesvizh Palace an active work went on returning, stocking and maintening of collections of the Radziwills residence. 1914–1920 can be described as time of decline of Nesvizh castle. The First World War, emigration of the Radziwills in 1917 and plunder of Nesvizh palace in 1919 resulted in its decline and destruction. The Radziwills was not able to recover the former value of collections after returning in Nesvizh in 1921.

*Поступила в редакцию 16.06.08.*

УДК 271.22.

*С. М. Восович***МИССИОНЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ  
В БЕЛАРУСИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.**

*В статье анализируется деятельность Православного миссионерского общества на территории Беларуси, раскрывается деятельность епархиальных миссионеров в белорусско-литовских епархиях в конце XIX – начале XX вв. Делается вывод о том, что должность епархиальных миссионеров в белорусско-литовских епархиях была утверждена первоначально для борьбы со старообрядчеством. Позднее на епархиальных миссионеров дополнительно было возложено проведение миссионерской работы среди сектантов и католиков.*

**Введение**

В отечественной исторической науке недостаточно изучена деятельность православной миссии в Беларуси в конце XIX – начале XX в. В исследованиях В. В. Яновской, Ю. А. Бендина приводятся только отдельные сведения по данному вопросу. Отдельные факты, касающиеся миссионерской работы приходского духовенства в Литовской епархии, привел и дореволюционный историк Н. Д. Извеков. Поэтому в данной статье предпринимается попытка рассмотреть миссионерскую деятельность Русской православной церкви в Беларуси в указанный период. В связи с обширностью тематики автором определены следующие задачи: 1) раскрыть деятельность Православного миссионерского общества на территории Беларуси; 2) охарактеризовать деятельность епархиальных миссионеров.

**Результаты исследования и их обсуждение**

**Деятельность Православного миссионерского общества на территории Беларуси.** С целью содействия деятельности православной миссии среди нехристиан Российской империи было создано Православное миссионерское общество. Оно было торжественно открыто 25 января 1870 г. в г. Москве на основании устава, утвержденного императором Александром II 21 декабря 1869 г. [1].

Православное миссионерское общество заботилось не только о распространении православия среди нехристиан Российской империи, но и об утверждении «обращенных как в истинах св. веры, так и в правилах христианской жизни» [2, 41]. Деятельность Православного миссионерского общества заключалась в распространении сведений о миссиях с целью пробуждения к ним интереса и сочувствия, приглашении и подготовке миссионеров, оказании материальной помощи миссиям. Миссионерское общество устраивало и содержало миссионерские школы, церкви и богадельни; выделяло материальные пособия назначенным правительством православным миссионерам; издавало и переводило на различные языки книги Св. Писания, богослужебную и школьную литературу, а также брошюры духовного содержания для укрепления в православии новоприсоединенных лиц; оказывало помощь «новокрещенным» в благоустройстве их быта.

Православное миссионерское общество помогало миссиям не только находящимся на территории Российской империи, но и в Японии и Северной Америке. Причем, с 1875 г. забота о развитии Японской миссии была возложена исключительно на Православное миссионерское общество.

Руководил деятельностью Православного миссионерского общества совет, находящийся в г. Москве. Председателем совета являлся московский митрополит. В епархиях были созданы комитеты под председательством местных епископов или их викариев. Епархиальные комитеты руководили деятельностью общества в пределах своих епархий.

На территории Беларуси были также созданы епархиальные комитеты Православного миссионерского общества. В 1870 г. такие комитеты были открыты в г. Витебске (15 марта) и Минске (11 мая), а в 1877 г. в г. Могилеве (2 января). Причем, Витебский комитет являлся вторым, а Минский – шестым по времени образования среди всех открытых в Российской империи епархиальных филиалов Православного миссионерского общества.

Белорусские епархиальные комитеты не отличались многочисленностью членов. Например, в 1870 г. в Минском комитете числилось 73 члена и один жертвователь, а в Витебском – 138 человек, в 1871 г. соответственно 78 членов и 94 человека [3, 182], [4, 323–324]. Постепенно численность членов епархиальных комитетов стала уменьшаться. Указанная тенденция была вызвана тем, что при открытии комитетов ряд лиц были воодушевлены новизной его деятельности и возвышенными целями. Впоследствии не все лица, сочувствующие миссионерской деятельности, готовы были ежегодно вносить членские взносы в размере 3 рублей. При этом большинство членов епархиальных комитетов миссионерского общества составляли лица, которые служили в духовном ведомстве.

Деятельность белорусских епархиальных комитетов заключалась в сборе средств и передаче значительной части денег в распоряжение московского совета миссионерского общества. Большинство средств, собранных в белорусских епархиях, тратилось на нужды миссий в восточных регионах империи. Незначительная часть денег шла в пользу Японской миссии. Могилевский и Витебский епархиальные комитеты тратили небольшую часть собираемых средств также на местные миссионерские цели. В Полоцкой епархии эти деньги использовались на проведение миссионерской работы среди латышей-лютеран, а в Могилевской епархии с 1901 г. – на оказание помощи иудеям, принявшим православие.

Использование значительных средств, собираемых в белорусских епархиях, на нужды восточных, главным образом, сибирских миссий свидетельствует о том, что в Православном миссионерском обществе не понимали специфики миссионерской работы в Северо-Западном крае и не готовы были пожертвовать на ее проведение значительными суммами. Наоборот, миссионерское общество старалось собрать в Беларуси для своих целей как можно больше средств. Об этом наглядно свидетельствует уменьшение с конца первого десятилетия XX в. процентной доли расходов, предназначенных на местные миссионерские цели, к общим затратам у Могилевского епархиального комитета миссионерского общества. Если в 1907 г. затраты на местные миссионерские цели составили 18,49% от всех истраченных Могилевским комитетом миссионерских сумм, то в 1913 г. – всего 10,52%.

Использование собираемых средств на нужды не местных, а восточных миссий приводило к тому, что большинство православного духовенства Беларуси не желало становиться членами Православного миссионерского общества. Тем не менее, по распоряжению епархиальных властей оно собирало средства в пользу данной организации. Временами не поддерживали деятельность Православного миссионерского общества и местные правящие архиереи. Так, при минском епископе Евгении деятельность Минского епархиального комитета вообще прекратилась в 1877 г. Только новый правящий архиерей Минской епархии, епископ Варлаам, восстановил 6 ноября 1881 г. деятельность епархиального комитета Православного миссионерского общества в г. Минске. В Литовской епархии вообще до конца XIX в. не было создано епархиального комитета данного миссионерского общества, несмотря на неоднократные обращения московских митрополитов. Позиция правящих архиереев Литовской епархии была четко выражена в письме архиепископа Литовского и Виленского Александра от 23 апреля 1885 г.: «Открытие в Литовской епархии комитета миссионерского общества представляется невозможным, тем более, что при особом положении Литовского края от такого открытия нельзя ожидать и практической пользы» [5, л. 32–33 об.].

Таким образом, в большинстве белорусско-литовских епархий православное духовенство собирало средства в пользу Православного миссионерского общества для проведения миссионерской работы среди языческого населения Российской империи.

**Деятельность епархиальных миссионеров в конце XIX – начале XX вв.** До 1908 г. миссионерской работой в Беларуси в основном занимались епархиальные миссионеры, деятельность которых сильно зависела от епископов. С целью упорядочения их деятельности 25 мая 1888 г. Св. Синод утвердил «Правила об устройстве миссий и способе действий миссионеров и пастырей церкви по отношению к раскольникам и сектантам» [6].

Должности епархиальных миссионеров были учреждены во всех белорусско-литовских епархиях. В Литовской епархии должность противораскольнического миссионера была учреждена в 1872 г. На его содержание Св. Синод ежегодно выделял 650 рублей, из которых 150 рублей предназначались на разъезды по епархии. Открытие этой должности было вызвано тем, что в Литовской епархии проживало большое количество староверов.

Помимо староверов, в городах Виленской, Гродненской и Ковенской губерний проживало много иудеев. Поэтому в 1892 г. Св. Синод издал указ от 10 июля за № 2330 об учреждении в Литовской епархии должности второго миссионера для обращения в православие иноверцев, главным образом, иудеев. На эту должность был назначен П. И. Дрейзин, бывший раввин. Ему было назначено в дополнение к местным средствам ежегодное жалованье в размере 600 рублей, а 200 рублей выдавалось дополнительно на поездки по епархии. Однако деятельность П. И. Дрейзина продолжалась недолго. 10 мая 1894 г. он умер. В 1895 г. вместо должности миссионера для обращения иудеев в христианство на основании указа Св. Синода от 9 декабря 1895 г. были учреждены должности катихизаторов в городах Вильно, Ковно и Гродно. На их содержание Св. Синод продолжал выделять ежегодно 800 рублей, которые ранее ассигновывались П. И. Дрейзину. С 1902 г. по 1909 г. Св. Синод выделял на нужды противоиудейской миссии в Литовской епархии только 500 рублей, так как 300 рублей были перечислены на аналогичную миссию в Гродненскую епархию после ее выделения из состава Литовской епархии. С 1910 г. Хозяйственное управление при Св. Синоде стало отпускать в Литовскую епархию на обращение в православие иудеев 1000 рублей.

В начале XX в. правящие архиереи Литовской епархии стали придавать большое значение противодействию пропаганде римско-католической церкви. В 1905 г. архиепископ Литовский и Виленский Никандр ходатайствовал перед Св. Синодом об учреждении в Литовской епархии должности специального противокатолического миссионера и назначении ему содержания из сумм духовного ведомства в размере 2200 рублей в год [7, л. 17].

Инициативу Никандра поддержал его преемник – архиепископ Агафангел. В 1910 г. он просил Св. Синод удовлетворить предоставленное ранее ходатайство об учреждении в Литовской епархии должности противокатолического миссионера. А в 1913 г. архиепископ Агафангел уже сам ходатайствовал не только об учреждении должности противокатолического миссионера, но и просил выделить на его содержание 2500 рублей, учитывая жалованье, которые выделялось противораскольническому миссионеру (650 рублей) [7, л. 17–17 об, 21–21 об.]. Однако, несмотря на указанные ходатайства, в Литовской епархии должность противокатолического епархиального миссионера так и не была учреждена до 1914 г.

Много старообрядцев проживало и в Витебской, и в Могилевской губерниях. Витебская губерния занимала даже шестое место в Российской империи по числу староверов. Поэтому здесь в 1887 г. также была учреждена должность епархиального противораскольнического миссионера. Деятельность епархиального миссионера до 1904 г. сосредотачивалась, главным образом, в Режицком уезде, где он обязан был проживать, так как в этом уезде находилось большое количество староверов. С 1904 г. епархиальный миссионер стал пребывать в г. Витебске, а в Режицком уезде обязан был проживать уездный миссионер.

В начале 90-х гг. XIX в. епархиальный миссионер Полоцкой епархии ежегодно получал 1450 рублей, а в начале XX в. (до 1904 г.) 1700 рублей: 1500 рублей жалованья и 200 рублей разъездных. С 1904 г. Св. Синод выделял на содержание миссионера 2000 рублей. Епархиальный миссионер получал не только солидное жалованье, но и право бесплатного проезда в вагонах первого класса по всем железным дорогам Витебской губернии.

Первым полоцким епархиальным миссионером был назначен священник Н. Околович, впоследствии ставший законоучителем Полоцкого кадетского корпуса. Его преемниками последовательно были священники Н. Серебренников (до осени 1893 г.), И. Сченнович (с 1893 г. по 2 августа 1905 г.), Ф. Борнуков (с 15 ноября 1905 г. по первую половину 1912 г.) и кафедральный протоиерей А. Матюшенский (с 15 августа 1912 г.).

В 1903 г. на местные средства было открыта должность второго противораскольнического миссионера. Эту должность занимал с 1 июня по 20 сентября указанного года священник Витебской единоверческой Благовещенской церкви Е. Зубарев. За ним оставался занимаемый приход, и ему дополнительно назначалось жалованье в размере 600 рублей в год из средств местного епархиального противораскольнического комитета. После перевода Е. Зубарева на новое место службы в Костромскую епархию указанная должность была упразднена.

В августе 1904 г. Св. Синод указом № 8301 учредил в Полоцкой епархии две штатные должности уездных миссионеров. На их содержание Св. Синод постановил ежегодно выделять 500 рублей. В свою очередь местный епархиальный противораскольнический комитет дополнительно прибавил новым миссионерам 1300 рублей из местных средств. Должности уездных миссионеров были открыты в Режицком и Двинском уездах, так как в этих уездах

проживало большинство староверов епархии. Следует заметить, что во второй половине первого десятилетия XX в. в местных епархиальных ведомостях не было упоминаний о деятельности двинского уездного миссионера. Что касается должности режицкого миссионера, то ее занимал до 1 января 1911 г. священник Е. Рушанов.

Так как в Витебской губернии проживало большое количество латышей, исповедующих лютеранство, то определением Св. Синода от 5 февраля 1894 г. в Полоцкой епархии была учреждена должность епархиального латышского миссионера. На него было возложено посещение разбросанных латышских поселений, совершение в местных приходских церквях богослужений на латышском языке, проведение религиозно-нравственных собеседований, а также осуществление контроля над русско-латышскими церковно-приходскими школами. Миссионеру было назначено 1300 рублей ежегодного жалованья.

Указом Св. Синода от 18 февраля 1903 г. за № 1423 в Полоцкой епархии была учреждена должность противосектантского миссионера. Эта должность совмещала и исполнение обязанностей латышского миссионера. Постановлением епископа Полоцкого и Витебского Серафима от 28 февраля – 15 марта того же года на эту должность был назначен бывший епархиальный латышский миссионер священник П. Лепеня. Ему ежегодно полагалось выдавать 2000 рублей: 1500 рублей жалованья и 500 рублей на поездки по епархии. В конце первого десятилетия XX в. противосектантский миссионер назывался противокатолическим и противосектантским.

В начале XX в. была учреждена должность епархиального противокатолического и противосектантского миссионера-проповедника и в Гродненской епархии. 18 мая 1911 г. Св. Синод разрешил учредить в Гродненской епархии такую должность и назначил на содержание миссионера-проповедника 2000 рублей в год [8].

Первым миссионером Гродненской епархии Св. Синод назначил указом от 31 августа за № 11853 кандидата богословия П. Савицкого. Он был рукоположен в сан священника и причислен к причту кафедрального Гродненского собора сверх штата. Однако П. Савицкий недолго проработал миссионером. Уже в № 9 «Гродненских епархиальных ведомостей» за 1912 г. было опубликовано объявление об освободившейся должности миссионера-проповедника. Недолго проработал в качестве миссионера и священник Девятковичской церкви В. Карский, уволенный по собственному желанию указом Св. Синода от 23 марта 1913 г. за № 4894. Не отличалась продолжительностью и служба священника Н. Аносова, назначенного епархиальным миссионером-проповедником согласно указу Св. Синода от 24 августа 1913 г. за № 13363.

Большие трудности в поиске достойного кандидата на должность епархиального миссионера наблюдались в начале XX в. и в Могилевской епархии. Вообще должность епархиального миссионера в Могилевской епархии была учреждена в 1892 г. Она была открыта с целью ограждения православного населения от пропаганды старообрядцев и сектантов и привлечения иноверцев в православную церковь. На содержание миссионера и его разъезды по епархии с миссионерской целью Св. Синод ежегодно выделял 2000 рублей.

Трудности в нахождении священников, желающих стать миссионерами, привели к тому, что vikarий Могилевской епархии обязан был нести функции епархиального миссионера. Передача обязанностей епархиального миссионера епископу Гомельскому Митрофану способствовала оживлению православной миссии. В «Могилевских епархиальных ведомостях», начиная с № 8 за 1907 г., появился специальный миссионерский отдел. Однако вскоре плодотворная миссионерская деятельность епископа Митрофана была прервана. После его избрания депутатом III Государственной Думы он не смог уделять должного внимания развитию православной миссии в Могилевской епархии. Из епархиального периодического органа постепенно исчез миссионерский отдел. Поэтому епархиального миссионера стали вновь назначать из числа священников. При этом руководство Могилевской епархии испытывало трудности в нахождении достойных кандидатов на должность епархиального миссионера.

В Минской епархии должность епархиального миссионера была учреждена в 1894 г. в соответствии с указом Св. Синода от 13 октября 1894 г. за № 4594 [9, л. 13–13 об.]. В отличие от других белорусско-литовских епархий, значительная часть жалованья (1200 рублей из 2000 рублей) собиралось духовенством из местных церковных сумм. Св. Синод ежегодно выделял только 800 рублей. При этом местное духовенство выделяло деньги на активизацию миссионерской работы, прежде всего, среди «упорствующих» (лиц, перешедших в 60-х гг. XIX в. в православие, а затем заново возвратившихся или упорно желающих возвратиться в католичество) и самих католиков.

Должность епархиального миссионера в Минской епархии оставалась вакантной в течение трех лет. Несмотря на обращение к преподавателям местных мужских духовных учебных заведений, опубликованное в «Минских епархиальных ведомостях», в епархии не нашлось лиц, желающих стать епархиальным миссионером. Только 6 февраля 1898 г. в должности миссионера был утвержден минским епископом Симеоном благочинный второго округа Новогрудского уезда, священник Еремичской церкви И. Рыбцевич. Его преемниками последовательно были священники К. Попов (с 6 августа 1902 г.) и К. Околович (с 21 мая 1912 г.).

Епархиальные миссионеры являлись «душой» всех местных миссий. Они руководили миссионерской работой в своих епархиях, помогали советами приходскому духовенству в их миссионерской деятельности. Часто епархиальные миссионеры сами проводили частные и публичные беседы с иноверцами, в основном со староверами, печатали в различных периодических изданиях свои статьи, направленные против старообрядчества, сектантства и католичества, бесплатно раздавали народу миссионерские брошюры и листки. Епархиальные миссионеры не только активно боролись с иноверием, но и проводили мероприятия, направленные на укрепление веры в православном населении.

Таким образом, во всех белорусско-литовских епархиях в конце XIX в. были учреждены должности епархиальных миссионеров.

### Выводы

Духовенство белорусских епархий привлекалось для сбора средств среди населения Беларуси в пользу развития православной миссии среди нехристианского населения Российской империи. Для более успешного выполнения данной задачи в белорусских епархиях были открыты епархиальные комитеты Православного миссионерского общества. Значительная часть собираемых денег не тратилась указанным обществом на миссионерские цели в Северо-Западном крае.

Для борьбы со старообрядчеством в конце XIX в. во всех белорусско-литовских епархиях были учреждены должности противораскольнических епархиальных миссионеров. В начале XX в. на них дополнительно было возложено проведение миссионерской работы среди сектантов и католиков. Расширение миссионерских задач при отсутствии соответствующей подготовки у большинства духовенства привело к тому, что во всех белорусско-литовских епархиях возникли трудности в подборе кандидатов на должность епархиального миссионера.

### Литература

1. О Высочайше утвержденном Уставе православного миссионерского общества : Указ Св. Синода, от 21 дек. 1869 г., № 60 // Минские епархиальные ведомости. – 1870. – № 5 (отдел официальный). – С. 39–40.
2. Устав Православного миссионерского общества // Минские епархиальные ведомости. – 1870. – № 5 (отдел официальный). – С. 40–52.
3. Годичный праздник и общее собрание православного миссионерского общества // Минские епархиальные ведомости. – 1871. – № 23 (часть неофициальная). – С. 181–183.
4. Из отчета Православного миссионерского общества за 1871 год (второй год его существования) // Минские епархиальные ведомости. – 1873. – № 16. (часть неофициальная). – С. 320–324 ; № 17 (часть неофициальная). – С. 352–358 ; № 18 (часть неофициальная). – С. 384–393 ; № 22 (часть неофициальная). – С. 502–506.
5. Литовский государственный исторический архив. – Фонд 605. – Опись 8. – Дело 841 (Литовская духовная консистория).
6. Правила об устройстве миссий и способе действий миссионеров и пастырей церкви по отношению к раскольникам и сектантам // Церковные ведомости, издаваемые при Святейшем правительствующем Синоде. – 1888. – № 28. – С. 175–182.
7. ЛГИА. – Фонд 610. – Опись 1. – Дело 980.
8. Гродненские епархиальные ведомости. – 1911. – № 22–23 (отдел официальный). – С. 228–229.
9. Национальный исторический архив Беларуси. – Фонд 136. – Опись 1. – Дело 35812.

### Summary

The article analyses the activities of the Orthodox missionary society on the territory of Belarus. The author reveals the activities of the eparchy missionaries in Belorussian-Lithuanian eparchies from the end of the XIXth century till the beginning of the XXth century.

*Поступила в редакцию 22.07.08.*

УДК 94(476)

*Е. И. Головач***ВОПРОСЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ТРЕТЬЕЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДУМЕ**

*В статье исследуется деятельность III Государственной Думы, связанная с решением проблемы народного образования. Автор рассматривает численный и социальный состав комиссии по народному образованию, раскрывает особенности воззрений и тактики депутатов от белорусских губерний. Особое внимание уделяется анализу законопроектов, которые были внесены для обсуждения в Государственную Думу. Автор приходит к выводу, что депутаты от белорусских губерний принимали активное участие в работе Государственной Думы и подчеркивает, что Государственная Дума третьего созыва не зря получила в истории название «Думы народного просвещения», так как за время своего существования она добилась значительных результатов в решении наиболее проблем народного образования.*

**Введение**

Проблемы народного образования занимали важное место в деятельности третьей Государственной Думы. Различные политические партии вносили свои предложения по решению этого вопроса. В числе депутатов активно действовали и представители от белорусских губерний.

Необходимо отметить, что в отечественной исторической науке комплексного, всестороннего исследования деятельности политических партий на территории белорусских губерний не существует.

Задачей статьи является анализ деятельности депутатов от белорусских губерний в Государственной Думе 3-го созыва по решению проблем, касающихся народного образования.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Третья Государственная Дума начала свою работу 1 ноября 1907 года. Основная работа над законопроектами проходила в думских комиссиях, состоявших из представителей различных политических партий. Заявление об образовании комиссии по народному образованию было внесено 30 членами партии «Союз 17 октября» 8 ноября 1907 года. Избрание ее в составе 55 человек состоялось 15 ноября. Члены комиссии были по преимуществу русскими православного вероисповедания. В комиссию входило 37 светских и 18 духовных лиц [1, 73]. За время существования комиссия сделала 313 докладов общему собранию Государственной Думы, не рассмотренными остались 16 законопроектов [2, 117].

24 ноября 1907 года на первом организационном заседании комиссии ее председателем был избран Василий Константинович фон-Анреп (бывший профессор Медицинской Академии и попечитель Петербургского учебного округа). По своим политическим убеждениям он принадлежал к партии «Союз 17 октября». Товарищем председателя был назначен Е. П. Ковалевский (октябрист) [3, 79].

В комиссию по народному образованию входило 7 депутатов от белорусских губерний: 1) М. В. Блажевич (Витебская губерния), 2) А. С. Вераксин (Виленская губерния), 3) С. Г. Мацевич (Виленская губерния), 4) епископ Митрофан (Могилевская губерния), 5) И. Я. Павлович (Минская губерния), 6) В. К. Тычинин (Гродненская губерния), 7) А. Д. Юрашкевич (Минская губерния) [4, 252–253].

На заседаниях Государственной Думы депутаты от белорусских губерний принимали активное участие в обсуждении законопроектов, касающихся народного образования.

При открытии третьей Государственной Думы в нее поступил законопроект о «введении всеобщего начального обучения в Российской Империи» от 1 ноября 1907 года. Одновременно с законопроектом о всеобщем обучении Министерство народного просвещения испрашивало для этой цели кредит в 6 900 000 рублей [5, 66–67].

Согласно законопроекту в течение 10 лет к смете должно было прибавляться по 10 миллионов рублей каждый год для введения всеобщего обучения. Кроме того, этот проект отводил главное место светской начальной школе, ставил под общий надзор церковно-приходские школы, допускал в первые годы преподавание на родном языке в тех местностях, где преобладает инородческое население, улучшал положение школьных учителей и т. д. [6, 29].

Сумма в 6 900 000 рублей превышала все ассигнования на начальные училища со стороны Министерства за его более чем столетнее существование и вошла в закон от 3 мая 1908 года.

После 1908 года все дальнейшие ассигнования на нужды начального образования разрешались ежегодно особыми законами, в основу которых были положены те же начала, что и в закон от 3 мая 1908 года. Докладчиком по всем этим законопроектам был Е. П. Ковалевский. Особенностью этих законопроектов является то, что комиссия по народному образованию ежегодно настаивала на увеличении кредитов, испрашиваемых правительством.

В течение целого ряда лет Государственной Думой были отпущены значительные средства на нужды начального образования. С 9 680 061 рублей, ассигнованных в 1907 году, эта сумма возросла в 1913 году до 55 277 645 рублей, то есть увеличилась почти в 6 раз, в то время, когда общая сумма расходов по смете министерства увеличилась немного более, чем в три раза [7, л. 5].

В Государственной Думе представители всех фракций высказались за принятие законопроекта о всеобщем обучении [4, 48].

Параллельно с выделением средств на училища Министерства народного просвещения Государственная Дума не отказывала в кредитах и на синодские школы. Этот вопрос был поднят по инициативе членов Государственной Думы, принадлежащих к правым партиям.

В результате 28 мая 1909 года на 121 заседании Государственной Думы проходило обсуждение законопроекта об ассигновании 4 003 740 рублей на устройство и открытие церковных школ. Епископ Митрофан (депутат от Могилевской губернии) выступил на этом заседании докладчиком. Он отметил, что данный законопроект явился результатом полуторагодовой работы комиссии и подкомиссии по народному образованию. Первоначально предполагалось выделить 4 000 000 рублей на нужды церковно-приходских школ, однако позднее эта цифра была уменьшена до 1 000 000 рублей. Епископ Митрофан заявил, что такая сумма похожа на подачку, «... но мы все-таки должны принять эту подачку, так как знаем нужды тех учителей, которые ожидают хотя небольшой прибавки к своему жалованью, хотя некоторого улучшения своего тяжелого положения» [5, 2464].

Епископ Митрофан охарактеризовал положение, в котором находятся церковно-приходские школы следующим образом: во-первых, искусственно задерживается рост этих школ, во-вторых, о своих нуждах учителя церковно-приходских школ «не смеют заявлять, пока механически к ним не подойдет очередь, а очередь может подойти только тогда, когда будут удовлетворены нужды и потребности министерских школ» [8, 2464].

В третьей Государственной Думе комиссия по народному образованию почти единогласно постановила выделить 1 700 000 рублей в качестве пособия церковно-приходским школам. Однако бюджетная комиссия уменьшила это пособие до 1 000 000 рублей, объяснив это тем, что смета уже закончена и теперь очень трудно найти ресурсы на эти цели. Епископ Митрофан по этому поводу высказался следующим образом: «С формальной стороны, может быть, это и так, но согласитесь, господа, что полтора года предварительной работы могли создать такие условия, чтобы рассуждение о церковно-приходских школах могло быть поставлено до окончания бюджета» [8, 2465].

Законопроект об ассигновании 4 003 740 рублей на устройство и открытие церковных школ подписали следующие члены комиссии по народному образованию: А. С. Вераксин (Виленская губерния), В. К. Тычинин (Гродненская губерния), епископ Митрофан (Могилевская губерния), И. Я. Павлович (Минская губерния) [9; 88, 277, 201, 217].

17 июня 1908 года за 50 подписями в III Государственную Думу был внесен законопроект «О пенсиях учителям и учительницам приходских по уставу 1828 года училищ». Следует отметить, что первыми подписавшимися под этим проектом были В. К. Тычинин и В. М. Кузьминский (депутаты от Гродненской губернии) [10, 33].

Инициаторы законопроекта обращали внимание на то, что учителя приходских училищ выполняют такую же «тяжелую и ответственную» работу, как и учителя народных училищ, их «послелужбное обеспечение» меньше такого же обеспечения народных учителей, которые получают пенсию из кассы при Министерстве народного просвещения. В свою очередь для учителей приходских училищ существует особый пенсионный капитал, то есть, казна в этом процессе не принимает участия [10, 33].

30 мая 1909 года на заседании Государственной Думы докладчиком по данному вопросу выступил В. К. Тычинин. В своей речи он определил основания, в связи с которыми этот законопроект был внесен в Думу, и отметил, что по закону в настоящее время учителям и учительницам приходских училищ полагается пенсия в размере лишь 90 рублей в год, то есть очень

незначительная. Он подчеркнул, что «этот особый пенсионный капитал образовался отчасти из отчислений от платы за правоучение в средних учебных заведениях, а главным образом от двух процентных вычетов из содержания означенных учителей и учительниц» [8, 2725–2726]. В настоящее время учителя получают в среднем около 360 рублей в год, в то же время размер пенсии сохранен в том размере, в каком он был еще в 1845 году. Тычинин пришел к заключению, что «следовательно, теперешняя пенсия приходских учителей и учительниц не соответствует их окладам содержания» [8, 2726].

28 мая 1909 года этот законопроект общим собранием Государственной Думы был передан в комиссию по народному образованию в качестве материала, ввиду внесения Министерством народного просвещения законопроекта «Об изменении действующих положений о пенсионном обеспечении учителей и учительниц приходских по Уставу 8 декабря 1828 года училищ». Выработанный законопроект был одобрен Думой 18 декабря 1909 года и высочайше утвержден 15 января 1910 года [10, 34].

Кроме того, 23 мая 1908 года в Думу за 41 подписью был внесен законопроект «Об отмене ст. 416 Устава о пенсиях и единовременных пособиях в части, касающейся учителей приходских училищ по Уставу 1828 года» (первые подписавшие – В. К. Тычинин и В. М. Кузьминский). В этом законопроекте предлагалось «засчитывать службу учителей и учительниц приходских училищ по Уставу 1828 года в сроки до получения пенсий на всякой другой службе, распространив действие сего закона на тех из них, которые перешли на другую службу без пенсии по службе в приходских училищах» (по ст. 416 Устава, служба учителей приходских училищ не засчитывалась в сроки для получения пенсий по всякой другой службе) [10, 34]. 26 мая 1909 года этот законопроект также был передан в комиссию по народному образованию в качестве материала для работы над министерским законопроектом.

Депутат В. М. Кузьминский выступил в Государственной Думе от фракции националистов по проекту государственной росписи в соответствии со сметой Министерства народного просвещения. Он отметил, что на 1909 год смета исчислена на 11.000.000 рублей больше, чем на прошлый год. Из этой суммы 7 000 000 рублей предназначены только на низшее народное образование. Фракция националистов, по его словам, приветствует такое увеличение ассигнований на нужды народного образования, так как «эти средства, главным образом, распределяются и назначаются на увеличение содержания учащихся и на расширение школьной сети, в целях скорейшего достижения всеобщего начального образования» [11, 2530].

В. М. Кузьминский заявил, что в настоящее время многие очень сильно критикуют народные школы, предлагая увеличить объем школьного преподавания и число лет обучения, ввести прикладные знания, то есть, народная школа должна являться культурным центром в деревне. Однако депутат высказал сомнение в том, что нынешний состав учителей сможет все это сделать. При обсуждении вопроса о необходимости введения всеобщего народного начального образования он придерживался такой точки зрения, что с этим вопросом не следует торопиться. «Во-первых, потому, что для этого нужны очень большие средства, а во-вторых, потому, что еще важнее, что для этого нужны очень хорошо подготовленные учителя, которые бы в начинающих учение влагали добрые начала» [11, 2531–2532]. Однако, по его мнению, в настоящее время у нас ни того, ни другого нет. «И пока не будут подготовлены надежные учителя, затевать всеобщее образование считаю нецелесообразным ...» [11, 2532].

22 марта 1911 года за подписями 33 депутатов в III Государственную думу был внесен законопроект «Об установлении права поступать в высшие учебные заведения для лиц, оканчивающих реальные училища, духовные семинарии, кадетские корпуса, коммерческие училища и другие средние учебные заведения». Одним из первых, подписавших этот законопроект, был депутат от Гродненской губернии В. К. Тычинин [10, 176]. Законопроект имел целью устранить несправедливый порядок, при котором выпускники гимназий могли поступать во все высшие учебные заведения, а выпускники реальных училищ – только в высшие специальные (технические). Депутаты предлагали предоставить выпускникам реальных училищ право поступать в университеты, сдав разницу в программах. 22 марта 1911 года законопроект был передан в комиссию по гимназиям и подготовительным училищам в качестве материала. 23 мая 1912 года Государственная Дума одобрила законопроект. Однако дальнейшего продвижения он не получил [10, 176].

Таким образом, можно сделать вывод, что депутаты от белорусских губерний принимали самое активное участие в разработке и обсуждении законопроектов, внесенных в третью Государственную Думу, и рекомендовали собственные поправки и предложения, многие из которых впоследствии вошли в действующее законодательство.

В Государственной Думе 3-го созыва наиболее крупные преобразования, касающиеся народного образования, были проведены в отношении низших учебных заведений. Несколько в менее полной степени были разрешены вопросы, связанные со средним образованием, и наконец, по отношению к высшему образованию Государственная Дума ограничилась почти исключительно увеличением числа учебных заведений, не касаясь их внутреннего устройства [12, 387].

Третий созыв Государственной Думы России получил среди современников название «Думы народного просвещения», так как он законодательно закрепил путь реформирования народного образования в России.

Возможно, это название закрепилось после того, как Е. П. Ковалевский выступил в Государственной Думе 11 марта 1908 года и произнес: «Я надеюсь, как и все посвятившие себя делу народного образования, что труды представительного собрания третьего созыва дадут такие результаты, которые позволят назвать в будущем нашу Думу Думой народного просвещения».

### **Выводы**

Исходя из изложенного, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, за пять лет своего существования Государственная Дума проделала большую работу по увеличению сети начальных и средних учебных заведений на всей территории Российской империи, улучшению положения учителей и их пенсионного обеспечения.

Во-вторых, в деятельности Государственной Думы третьего созыва, касающейся решения проблемы народного образования, активное участие принимали депутаты от белорусских губерний.

### **Литература**

1. Овчинников, А. В. Дума народного просвещения / А. В. Овчинников // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 73–79.
2. Обзор деятельности Государственной думы третьего созыва. 1907–1912 гг. : в 2 ч. – СПб. : Государственная Типография, 1912. – Часть первая : Общие сведения. – 515 с.
3. Герье, В. Значение Третьей Думы в истории России : в 2 ч. – СПб., 1912. – Часть первая. – 9 с.
4. Ропп, А. Н. Что сделала третья Государственная Дума для народного образования? / А. Н. Ропп. – СПб. : Типография А. С. Суворина, 1912. – 255 с.
5. Соломатина, Т. Б. Общественно-педагогическое движение в условиях Российского парламентаризма / Т. Б. Соломатина // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 62–68.
6. Что делала и что сделала третья Государственная Дума. – СПб. : Типография Товарищества «Екатерингофское Печатное Дело», 1912. – 56 с.
7. Газетные вырезки по вопросу Министерства Народного Просвещения за 1914–1915 гг. // Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). – Фонд 539. – Оп. 1. – Д. 346.
8. Государственная Дума. Стенографические отчеты. Созыв III. 1909 г. Сессия II : в 4 ч. – СПб. : Государственная Типография, 1909. – Часть IV : Заседания 101–126 (с 27 апр. по 2 июня 1909 г.). – 3476 с.
9. Указатель к стенографическим отчетам (Части I–III). Третий созыв. Сессия I. 1907–1908 гг. Заседания 1–98 (1 ноября 1907 г. – 28 июня 1908 г.). – СПб. : Государственная Типография, 1908. – 672 с.
10. Законотворчество думских фракций. 1906–1917 гг.: Документы и материалы / под общ. ред. П. А. Пожигайло. – М. : РОССПЭН, 2006. – 768 с.
11. Государственная Дума: Стенографические отчеты. Созыв III. 1909 г. Сессия II : в 3 ч. – СПб. : Государственная Типография, 1909. – Часть III : Заседания 71–100 (с 6 мар. по 24 апр. 1909 г.). – 3211 с.
12. Обзор деятельности Государственной Думы третьего созыва. 1907–1912 гг. : в 2 ч. – СПб. : Государственная Типография, 1912. – Часть вторая : Законодательная деятельность. – 708 с.

### **Summary**

This article is an investigation of the third State Duma' activity, which is connected with the solution of public educational problem. The author researches the quantity and the social structure of the public educational committee. She also reveals the particularities of the deputies' views from Byelorussian regions. Special attention is given to the analysis of the law projects which have been represented for discussion in the State Duma. The author has made the conclusion that the deputies from Byelorussian regions took an active part in the work of the State Duma and marked that the State Duma of the third convocation got the name «the Duma of the public enlightenment» in history not in vain, because during its existence the Duma achieved great results in the solution of the public educational problems.

*Поступила в редакцию 08.07.08.*

УДК 94(44)«14»(093)

*Е. Д. Смирнова*

**ФРАНЦУЗСКАЯ КУЛЬТУРА XV в.:**  
**«ВЕЛИКОЛЕПНЫЙ ЧАСОСЛОВ ГЕРЦОГА БЕРРИЙСКОГО»**  
**И ЕГО МИНИАТЮРЫ «ВРЕМЕНА ГОДА» КАК ИСТОЧНИК**

*С точки зрения истории повседневности анализируются миниатюры братьев Лимбурггов «Времена года» в «Великолепном часослове герцога Беррийского» (1409–1416). Автор приходит к заключению, что данный памятник искусства является историческим свидетельством, который можно рассматривать как энциклопедию повседневной жизни европейского Средневековья.*

**Введение**

В последние годы многие известные историки Запада, такие, как Жак Ле Гофф, Жорж Дюби, Жан-Клод Шмитт, всё больше настаивают на расширении территории историка и использовании в качестве источников памятников изобразительного искусства [1]. «Я отношу себя к тем историкам, – заметил профессор Ле Гофф, – которые выступают за расширение поля исторических документов. Примерно до 1950 г. историческая наука изучала почти исключительно тексты. За последние полвека многое изменилось: все больший интерес вызывают литературные памятники и предметы, формально относящиеся к ведению истории искусства. Но произведение искусства воспринимается историком не как эстетическая ценность, а именно как предмет, как исторический документ» [2, 496]. Миниатюра как памятник средневекового искусства один из таких документов. Текст как таковой перестает быть главным документом историка, работа которого состоит в том, чтобы «собирать все, что оставили после себя люди ушедших времен, анализировать малейшие свидетельства о прошлом» [3, 10].

**Результаты исследования и их обсуждение**

Конец XIV – начало XV века называют золотым веком средневековой рукописи, поскольку в это время появились изумительные шедевры, среди которых особое место принадлежит королю манускриптов – «Великолепному часослову герцога Беррийского»\* (рисунки 1, 2, 3, 4).



Миниатюра из Великолепного часослова герцога Жана Беррийского  
 [Le Très riches Heures de duc de Berry]. 1406–1416 гг.

В центре стола в синем, шитом золотом и подбитом мехом упленде – герцог Беррийский  
**Рисунок 1 – Братья Лимбургги. Январь**

\* «Le Très riches Heures du duc de Berry». Хранится в Музее Конде, Шантийи (Франция).



Миниатюра из Великолепного часослова герцога Жана Беррийского [Le Très riches Heures de duc de Berry]. 1406–1416 гг.

По весеннему лесу под звуки флейт и тромбонов движется праздничная кавалькада (май – праздник цветов и зеленеющих трав; во Франции и сейчас 1 мая дарят ландыши).

Крайний слева, одетый в синий упленд, возможно герцог Беррийский.

На переднем плане – дама в майской ливрее (специально шили к празднику) на белом коне с зеленой сбруей. Ее голову украшает головной убор в форме двурогого месяца.

**Рисунок 2 – Братья Лимбурги. Май**



Миниатюра из Великолепного часослова герцога Жана Беррийского [Le Très riches Heures de duc de Berry]. 1406–1416 гг. Костюм XV в.

На заднем плане изображен замок Дурдан.

На переднем – сцена обручения, возможно, принца Шарля Орлеанского и внучки герцога Бонны де Берри

**Рисунок 3 – Братья Лимбурги. Апрель**



Миниатюра из Великолепного часослова герцога Жана Беррийского. 1406–1416 гг.

Передний план – крестьяне. Одежда крестьян.

На заднем плане – Королевский дворец де ля Сите. Башни Консьержери (под черепичными крышами);

Башня часов (в 1370 г. здесь были установлены первые в Париже часы);

Башня Монтгомери и знаменитая Сен-Шапель (со свинцовой кровлей)

**Рисунок 4 – Братья Лимбурги. Июнь**

Заказчиком манускрипта был герцог Жан Беррийский (1340–1416) – сын короля Франции Иоанна Доброго, родной брат Карла V Мудрого и дядя следующего французского монарха Карла VI. Герцог был личностью с незаурядными качествами – дипломат, государственный деятель, меценат, коллекционер, полководец, игравший не последнюю роль в истории Франции времен Столетней войны. В качестве заложника (за Иоанна Доброго) он провел ряд лет в английском плену; во время правления Карла VI Безумного и противостояния бургундцев и арманьяков потерял многих близких ему людей.

Герцог любил окружать себя красивыми, редкими и изысканными вещами. Его и поныне чтят как одного из самых выдающихся коллекционеров и покровителей искусств, хотя время и люди не пощадили почти ничего из тех раритетов, что некогда столь ревностно собирались герцогом в его живописной резиденции замке Мее-сюр-Йевр [4, 21].

При его дворе работали многие известные мастера – архитекторы, художники, ювелиры. «Инвентарные описи его наследия изобилуют перечислениями удивительных по красоте рубинов, сапфиров, изделий ювелирного мастерства, драгоценных ковров ... Но самыми любимыми среди всех этих сокровищ были манускрипты» [5, 5]. Герцог не только собирал рукописные книги, но и заказывал новые рукописи самым талантливым мастерам.

Рукопись Часослова герцога Беррийского, точнее Книги часов [лат. Liber Horarum, фр. Livre d'heures, англ. Book of hours] выполнена на тонком пергамене, изготовленном из телячьей кожи (велени) и содержит 206 листов [размером 29 x 21 см]. В литературе Книги часов называют «часовниками» или, ошибочно – «часословами» (по аналогии с православными часословами). Часослов – это книга, которая предназначалась для священников и использовалась ими в богослужении. По своему составу она отличается от Книги часов, которая в Средние века предназначалась для мирянина и использовалась только для индивидуальной молитвы. Общее между Книгой часов и Часословом заключается лишь в том, что молитвы рекомендовалось совершать по часам. В состав Книги часов входили: календарь, фрагменты из четырех Евангелий, молитвы по часам, псалмы [6, 58].

«Великолепный часослов герцога Беррийского» включал 129 миниатюр. Создателями большинства из них являются братья Лимбурги – Поль, Жан (Жанекен) и Эрман (помимо которых, над миниатюрами работали Жан Коломб и другие художники) [7, 48]. Все они родились на северо-западе Нидерландов в г. Неймегене (герцогство Гельдрское – между Маасом и Рейном) и были сыновьями скульптора и резчика по дереву Арнольда Лимбурга. Рано потеряв родителей, братья были взяты на воспитание их дядей по матери известным художником Жаном Малуэлем и еще детьми попали в Париж, который являлся крупнейшим художественным центром Европы. В Париже работали мастера из Фландрии, средневековой Германии, Бургундии и, вероятно, именно Париж способствовал тому, что Лимбурги стали мастерами высочайшего европейского уровня и во многом опередили художественные искания своего времени. С 1402 г. братья начали работать при дворе герцога Бургундии Филиппа Храброго (Смелого), покровителя их дяди, а после его смерти поступили на службу к его брату герцогу Жану Беррийскому (1404). В 1411 г. Лимбурги (особенно Поль) входят в ближайшее окружение герцога и создают для его коллекции прекрасные иллюстрированные рукописи, из которых наиболее знаменит «Великолепный часослов герцога Беррийского», называемый также «Роскошным часословом герцога Беррийского».

Книги часов появились в Западной Европе в XIII в., но особое распространение получили в XIV и XV веках, что было связано, вероятнее всего, с увеличением грамотности населения [5, 6]. Структура и состав часовников были достаточно устойчивы: все они начинались с календаря, украшенного миниатюрами, потом следовали извлечения из Евангелий, псалмы, песнопения и молитвы, приуроченные к определенному Часу (название церковной службы), отсюда, собственно, и происходит само название молитвенника, являвшегося особой разновидностью церковной литературы. Составлялись часовники для людей, не искушенных в тонкостях церковного богослужения и поэтому нуждавшихся в подсказках (когда можно читать ту или иную молитву); предназначались для частного пользования мирян и использовались только для индивидуальной молитвы. Владели этими рукописными книгами, как правило, аристократы и состоятельные горожане. Поскольку средневековый человек жил по каноническому времяисчислению (согласно которому сутки были разделены на 8 часов с трехчасовыми промежутками каждый), композиция часовника строилась по этому же принципу, т. е. тексты располагались в определенной литургической последовательности, в соответствии с молитвами дня. Этот основной цикл молитв и дал название молитвенной книге в целом («Слово Божье на каждый час»).

Как правило, Книги часов украшали изысканными и роскошными миниатюрами, их одевали в великолепные переплеты. Такая книга была любимым подарком, который предназначался для особых случаев – бракосочетаний, рождений первенцев и пр. Её бережно хранили в семье, она была домашним сокровищем, любимой книгой, семейной реликвией, передавалась по наследству, по ней учили грамоте детей и обращались к ней не только как к книге религиозной, но и как к источнику эстетического наслаждения. Как правило, Книга часов была небольшого размера. Её было удобно держать в руках, брать с собой, например, в путешествие. Зачастую Книга часов содержала ряд практических сведений из области астрологии, астрономии, медицины и пр., что превращало её в домашнюю энциклопедию.

Над «Великолепным часословом» братья Лимбурги работали с 1409 по 1416 г. (предположительно, все трое умерли от чумы в 1416 г.), их кисти принадлежит 65 миниатюр, но особый интерес вызывают 12 миниатюр календаря «Времена года» – главная ценность Часовника. Структура часовников была достаточно устойчива, все они начинались с календаря (с XIII в. их стали украшать миниатюрами). Символика двенадцати месяцев была излюбленной темой для многих средневековых мастеров. Изображая тот или иной месяц, живописец или скульптор, используя свой ассоциативный ряд и учитывая особенности времени года, старался рассказать о нем все, что знал. И эти изображения становились как бы символами того или иного месяца. В иллюстрациях рукописных книг и в орнаментальных украшениях соборов сохранились многочисленные изображения трудовой, повседневной деятельности и занятий средневекового человека (крестьянина, рыцаря и т. д.) в тот или иной период года. Изображенная мастером сцена, как правило, отражала специфику месяца [9, 10]. И Лимбурги в данном случае

не нарушали традицию. Но их «Времена года» – это безусловный шедевр французской культуры XV в. и европейского искусства вообще, а для историка повседневности – это еще и уникальный источник\*\*.

В этой связи миниатюры братьев Лимбургов, пожалуй, наиболее удачный пример. Мы позволим себе обратиться к нескольким, наиболее, на наш взгляд, выразительным миниатюрам «Времен года» и рассмотреть их с точки зрения истории повседневности. В этом, в сущности, и состоит цель настоящего исследования.

**Январь** – так называется первая из миниатюр Календаря. Как правило, первый месяц юлианского календаря на протяжении ряда столетий сопровождался изображением **пира**. Братья Лимбурги, хотя и трактовали эту тему по-своему, не были в этом смысле исключением. В центре миниатюры за праздничным столом в окружении придворных и друзей сам, одетый в синий, шитый золотом и подбитый мехом упленд и меховую шапку, немолодой герцог Беррийский (в момент создания часослова ему было около 70 лет). За спиной герцога – камин, прикрытый плетеным экраном. Рядом с герцогом – седой епископ в пурпурно-красной [с белым] одежде. Спиной к зрителям, возле стола, стоят [разрезая дичь] *стольники*. Слева – в синем, шитом золотыми листьями померанца, плаще *виночерпий* и в красно-белом [с черными рукавами] костюме – *хлебодар*. В Средние века эти должности считались выше, чем должность стольника, поскольку они были причастны к священным и имеющим в христианстве символический смысл предметам – к хлебу и вину. Справа от герцога на широком столе, покрытом белой скатертью, изображен *золотой сосуд* в форме *корабля*; нос и корма которого украшены башенками с фигурами лебедя и медведя [символы Жана Беррийского]. Возможно, это золотой сосуд герцога, получивший название Королевский неф. Среди яств и утвари по столу снуют две крошечные собачки-левретки. В яркой и мажорной по настроению миниатюре доминирует обилие белого – знака снега и зимы. Авторы миниатюр изобразили не «пир» вообще, а реальное событие и конкретных действующих лиц.

Другая, не менее известная, миниатюра Лимбургов – **Май**. Под звуки флейт и тромбонов по весеннему лесу движется праздничная кавалькада дам и сеньоров. В Средние века май был праздником цветов и зеленеющих трав. Впереди – в одеждах сероватого цвета – музыканты, далее – трое кавалеров. Крайний слева, одетый, в синий, шитый золотом, упленд, вероятно, герцог Беррийский. Рядом – юноша в красно-белой одежде, его взгляд обращен на Даму на белом коне в «майской ливрее» зеленого цвета (В XIV–XV вв. «майские ливреи» специально шили при французском дворе. Они, как и гирлянды зелени, были обязательным атрибутом всех участников праздника, который восходил к языческим временам и сопровождался конными ристалищами. Обычно во время праздника процессии, украшенные ветками и гирляндами зелени, отправлялись в леса в сопровождении музыкантов). Голову Дамы [предположительно это дочь герцога, Мария Беррийская, либо его вторая жена, Жанна Булонская. Герцог вступил с ней в брак в 1389 г., когда ему было уже около 49 лет. Жанне же исполнилось только 12. Бракосочетание герцога с Жанной Булонской состоялось 8 июня 1389 г. в столице Оверни г. Риоме, башни которого, предположительно, виднеются вдали] украшает покрытый вуалью из белой ткани причудливый убор в форме двурогого месяца. Стилистически обе миниатюры – *Май* и *Январь* – очень близки.

Примером архитектурного [городского] пейзажа является миниатюра **Июнь**, позволяющая представить Париж начала XV в. Из окон ныне не существующего (предположительно) Нельского отеля – парижской резиденции герцога Беррийского – открывается

---

\*\* По формам фиксации социальной информации средневековые источники можно разделить на 5 основных типов: 1) природно-географические; 2) этнографические (старинные технологии, обычаи, облик жилищ, костюм, кухня, стереотипы мышления, фольклор); 3) вещественные (уцелевшие материальные реликты прошлого: постройки, орудия труда, домашняя утварь, средства транспорта, оружие и т. д.); 4) художественно-изобразительные (отражают эпоху в художественных образах, запечатленных в *памятниках* архитектуры, *живописи*, скульптуры и прикладного искусства); 5) письменные (любые тексты, записанные буквами, цифрами, нотами и другими знаками письма). См.: Карпов С. П. Источники по истории Средних веков V–XV вв. / С. П. Карпов // История Средних веков : в 2 т. / под ред. С. П. Карпова. – 5-е изд., дораб. и доп. – М. : Изд-во Моск. ун-та : Наука, 2005. – Т. 1. – С. 33.

вид на окруженный зубчатой стеной *корольский дворец* де ла Сите [расположен на о. Сите]. Хорошо видны круглые башни Консьержери под *черепичными крышами*, чуть дальше – *Башня часов*, на которой в 1370 г. были установлены первые в Париже *часы*, затем сдвоенный фронтон Большого зала, круглая, массивная башня *Монтгомери* и, наконец, драгоценное чудо готики – сияющая на фоне неба *Сен-Шапель*, свинцовую кровлю которой венчает филигранный шпиль. На переднем плане, на лугу о. Жюиф [сейчас не существует, засыпан в 1578–1604 гг. при строительстве Нового моста], крестьянки в белых платках сгребают и копнят сено, в руках одной из них деревянные грабли [их форма не изменилась до настоящего времени], у другой – деревянные вилы. Далее трое крестьян в полотняных рубахах [камизах] косят траву.

*Август* – сцена соколиной охоты на фоне *замка Этамп* (рисунок 5). Интерес вызывает, прежде всего, близкое к оригиналу изображение позднесредневекового *замка* с его разветвленной системой построек [капелла, угловые башни, маленькие домики под красными черепичными крышами] и мощным [оставшимся от XII в. и сохранившимся до нашего времени] *донжоном* [центральная башня]. Впереди в сюрко серого цвета, отделанной зубцами, – *сокольничий*. На его левой руке – два сокола, головки которых прикрыты специальными колпачками, в правой руке – длинный шест, также один из атрибутов соколиной охоты. Следом за ним верхом нарядные кавалеры и дамы с соколами в традиционных модных костюмах своего времени.



Рисунок 5 – Август

Один из ценнейших исторических документов – миниатюра *Октябрь* (рисунок 6). Она позволяет реконструировать облик Лувра конца XIV – начала XV в. [впоследствии он будет полностью перестроен]. Хорошо видна массивная башня центрального донжона, возведенная Филиппом Августом в 1200 г. О существовании ее можно теперь лишь догадаться по кладке каменных плит, которыми вымощен двор современного Лувра. Правее угловая Портняжная башня, две сдвоенные (в центре восточного фасада), затем на углу восточного и южного фасадов

башня Гран-Шапель и, наконец, сдвоенные башни с зубцами. Островежные кровли, крытые голубоватым шифером, кружевные обрамления, фигурки химер водосливов, множество каминных труб, башенок, резных флюгеров придают дворцу торжественный и праздничный вид. На набережной прогуливаются горожане, на причале стоят лодки, женщины стирают белье и стучат вальками на мостках.

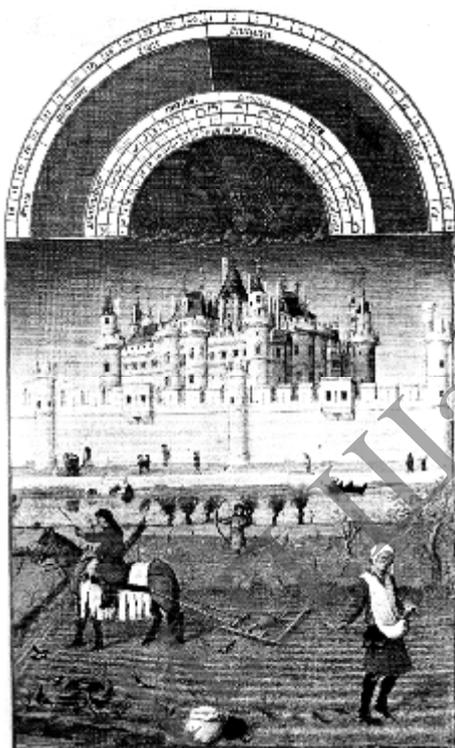


Рисунок 6 – Октябрь

Напротив Лувра, на левом берегу Сены, – распаханное под озимые поле [сейчас здесь расположена набережная], по которому, не торопясь движется крестьянин [сеятель] в белом чепце и синей котте. Второй крестьянин, в красном облачении, верхом на лошади, тянущей борону.

Та же тема крестьянского труда звучит у Лимбургов и на миниатюре **Февраль** – это последний и часто самый суровый месяц зимы (рисунок 7). На миниатюре изображена небольшая крестьянская ферма, обнесенная аккуратным плетнем. «Так же, как и в миниатюре Январь, где Лимбурги, подобно ювелирам, прочеканили всю золотую утварь, здесь они с тем же неторопливым искусством плетут деревянную изгородь: на равном расстоянии вбиты колья, которые затем плотно, как корзина, переплетены прутьями» [5, 22]. На переднем плане под крышей у очага греются крестьянин и крестьянка: их подола фривольно подняты. Рядом в красивом голубом платье, очевидно, хозяйка. Возле дома сложены бочки и вязанки с хворостом, серые вороны долбят клювами снег, в овчарне сгрудились овцы. На помосте рядом с забором стоят четыре улья. Вдали виднеются домики, занесенные снегом, и колокольня, куда, погоняя ослика, направляется крестьянин. Другой крестьянин обрубает сучья и вяжет их в вязанки.



Рисунок 7 – Февраль

### Выводы

С точки зрения историка средневековой повседневности, миниатюры Календаря «Великолепного часослова герцога Беррийского» – явление особенное. «Времена года» – это не только уникальный памятник искусства, но и ценнейший документ истории культуры и средневекового быта, дающий всестороннее представление о замковой и городской архитектуре, облике несохранившихся средневековых зданий, оружиих труда, утвари, костюмах различных сословий, рыцарской охоте, крестьянском труде [пахота, сев озимых, сенокос], придворной жизни и пиршественных застольях средневековой знати. Без преувеличения можно утверждать, что миниатюры Календаря – не что иное, как своеобразная *энциклопедия* повседневной жизни европейского Средневековья XV в., выраженная визуальными средствами.

### Литература

1. Шмитт, Ж.-К. Историк и изображения / Ж.-К. Шмитт ; пер. с фр. С. И. Лучицкой // Одиссей. Человек в истории. Слово и образ в средневековой культуре. – М. : Наука, 2002. – С. 9–29.
2. Воскобойников, О. С. Интервью с Жаком Ле Гоффом / О. С. Воскобойников // Одиссей. Человек в истории. Рыцарство: реальность и воображаемое. 2004. – М. : Наука, 2004. – С. 496–502.
3. Дюби, Ж. Европа в Средние века / Ж. Дюби ; пер. с фр. В. Колесникова. – Смоленск : ПОЛИГРАММА, 1994. – 316 с.
4. Осминская, Н. О том, как слава не обошла герцога Беррийского / Н. Осминская // Русская коллекция. – 1998. – № 7–8 (17–18) июль–август. – С. 21.
5. Стародубова, В. В. Братья Лимбурги / В. В. Стародубова. – М. : Белый город, 2002. – 47 с.
6. Киселева, Л. И. Искусство западноевропейской рукописной книги V–XVI вв. / Л. И. Киселева // Искусство западноевропейской рукописной книги V–XVI вв. Каталог выставки в Государственном Эрмитаже 15 марта – 19 июня 2005 г. – СПб. : Изд-во Государственного Эрмитажа, 2005. – С. 36–67.
7. Никулин, Н. Н. Золотой век нидерландской живописи. XV в. / Н. Н. Никулин. – М. : Изобразительное искусство, 1981. – 398 с.
8. Ястребицкая, А. Л. Западная Европа XI–XIII вв. / А. Л. Ястребицкая. – М. : Искусство, 1978. – 175 с.

### Summary

From the point on view of the historical day-to-day life the auther analyses the miniatures «The Seasons» by Limbourg brothers in «The Tres Riches Heurrs du Duc de Berry» (1409–1416). He has come to the conclusion, that this memorial of culture is the historical evidence, which may be regarded as the encyclopedia of the European Middle Ages day-to-day life.

Поступила в редакцию 28.04.08.

---

УДК 323.328(4)«04/14»(091) + 338(4)(091)

---

*А. И. Шабан*

### **КУПЕЧЕСТВО В ФЕОДАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКЕ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ЕВРОПЫ: ИСТОРИОГРАФИЯ ВОПРОСА (первая половина XX в.)**

*Статья описывает работы западноевропейских и американских историков первой половины XX века, посвященные исследованиям проблем, касающихся истории экономической деятельности представителей западноевропейского купеческого сословия. Приводится историографический обзор работ немецких ученых Макса Вебера, Вернера Зомбарта, американских историков Раймонда де Рувер, Эдлер де Рувер и Фредерика Лейн, итальянских ученых Джино Луццатто и Армандо Сапори, английского исследователя Элеоноры Кейрус-Уилсон, бельгийского историка Анри Пиренна, а также представителей французской школы «Анналов» – Марка Блока и Андро Сфью.*

*Автор приходит к выводу, что достижения зарубежной историографии первой половины XX в. заложили основу изучения экономической и, в частности, меркантильной истории, позволив современным медиэвистам продолжить научные разработки в данном исследовательском поле.*

#### **Введение**

Первая половина XX в. стала важной эпохой в изучении проблем истории западноевропейского городского общества XIII–XV вв., и, в частности, купеческого сословия и экономической деятельности его представителей. Обращаясь к историографии данного вопроса, следует отметить, что многие знаменитые учёные Западной Европы и Америки – историки, философы, социологи, экономисты – в разное время занимались исследованиями различных аспектов феномена раннего капитализма и связанными с ним изменениями в социальной структуре общества.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

В методологическом отношении для исторических исследований первой половины XX в. характерны экономический материализм и позитивизм. Данное направление в исторической науке способствовало изучению истории торговли, поскольку существенной чертой позитивизма был определенный поворот внимания к социальной и экономической истории. Повысившийся интерес к материальным и социальным условиям общественного развития, к состоянию промышленности и торговли вызывался прежде всего тем, что зрелый промышленный капитализм убедительнее, чем когда-либо ранее, демонстрировал важнейшее значение экономических процессов в жизни общества. Позитивисты признавали экономикой одним из рычагов исторического развития.

Позитивизм делал шаг вперед в развитии исторической науки стран Европы и Америки, развивая идею тщательной проверки исторических фактов и выдвигая требование критического анализа исторических источников, благодаря чему очень большое внимание уделялось публикациям различных источников по истории Средневековья, издающихся на высоком научном уровне. Значительное количество архивных материалов по экономической и социальной истории опубликовали государственные архивы и многочисленные исторические научные общества и организации, а также университеты и крупные библиотеки.

Разработки историков-позитивистов заложили прочную основу для дальнейшего развития исторической науки в целом и экономической истории Средневекового Запада в частности.

Французская школа Анналов открыла новый этап изучения истории Запада. Согласно теории «новой исторической науки» к числу исторических фактов относятся не только события, но и процессы. Представители этой школы придавали большое значение истории экономических и социальных структур, а также социально-исторической психологии, что открыло перспективы исследования проблемы перехода от феодализма к капитализму и сопутствующих процессов преобразования средневекового общества на более глубоком уровне. Новый подход к историческому исследованию впервые позволил исследовать роль и место купеческого сословия в средневековом социуме, а также обратиться непосредственно к личности купца.

Цель данной статьи – историографический анализ исследований по истории экономической деятельности и повседневной жизни купечества в контексте истории Западной Европы XIII–XV вв. в западноевропейской и американской историографии первой половины XX в.

Сохраняя хронологическую последовательность, в первую очередь хотелось бы обратить внимание на классические работы немецких социологов и историков-экономистов исторической школы.<sup>2</sup>

Ярким представителем этой школы является немецкий историк и социолог Макс Вебер (1864–1920). Среди его исследований особое значение для медиевистики представляет книга «Город» [1], [2]. Исследование построено на сравнительно-историческом анализе древнего и средневекового города, что позволило автору прийти к следующим выводам: средневековый город есть рыночное поселение, являвшееся и укрепленным пунктом, и автономной корпорацией. Происхождение города необходимо рассматривать в виде ряда сложных перекрещивающихся социально-экономических и военно-политических процессов.

Автор исследует социальную борьбу за участие в городском управлении между сеньориальными и рыночными элементами, а также между купцами и ремесленниками, в процессе которой вырабатывалась основанная на производственно-потребительских интересах городского населения хозяйственная политика города.

Книга Макса Вебера «История хозяйства» [2] посвящена исследованию основных исторических форм хозяйственной деятельности. Проследивая практически все исторически существовавшие типы хозяйственного субъекта, автор определяет место каждого из них в обществе.

Несмотря на то что общетеоретические выводы М. Вебера могут быть оспариваемы, основанные на тщательном анализе фактического и источникового материала его работы позволяют проследить процесс изменения сословной структуры средневекового общества в целом, а также эволюцию отдельных социальных групп.

Огромную роль в исследовании ментальных стереотипов различных социальных слоёв в истории средневекового города сыграли труды немецкого учёного Вернера Зомбарта<sup>3</sup> «Современный капитализм» [3], [4] и «Буржуа» [5], [6] о значении торговли и зарождении «буржуазного духа» в средневековых городах Западной Европы. По мнению Зомбарта, в основе развития капитализма лежит коренной перелом в психике людей, зарождение нового капиталистического «духа», под влиянием которого произошли социальные сдвиги и появились хозяйствующие субъекты нового типа – капиталистические предприниматели.

Весьма плодотворна американская традиция изучения экономической истории Старого Света.

В 1931 г. вышла книга доктора истории Алисы Бердвуд «Иноземные торговцы в Англии, 1350–1377» [7]. Публикация подробно описывает место иностранцев в английской внешней торговле, их экономические привилегии и юридический статус. В приложении книги опубликованы документы конечного урегулирования отношений между Ричардом II и итальянской компанией Барди 1391–1392; таблица импорта и экспорта 1350–1377 гг.; регистры ввоза и вывоза шерстяных тканей; регистры импорта вина; список ломбардских торговцев дорогими тканями в Лондоне; список иноземных торговцев – почетных граждан города Лондона и других городов, и другие документы, на основании которых было проведено исследование.

До сих пор не утратили свою актуальность работы профессора истории Гарвардского и Нью-Йоркского университетов Раймонда де Рувера (1904–1972), исследовавшего различные аспекты меркантильной истории Западной Европы позднего Средневековья и раннего Нового времени. Его исследования касаются экономических процессов, организации западной торговли, а также банковского дела, бухгалтерского учёта, истории отдельных компаний (Альберти, Медичи) и отдельных отраслей производства (флорентийские текстильные боттеги) [8]–[10].

Доктор истории Эдлер де Рувер, исследовавшая непосредственно историю Флоренции в работе «Производство шёлка во Флоренции XIV–XV вв.» [11], показала, как производство шелка и международная торговля положили основу одному из самых интересных аспектов флорентийской экономики Возрождения. Сочетая производительную способность ремесленников с капиталами и торговым опытом купцов, Флоренции удалось извлечь прибыль из растущего спроса на предметы роскоши, который был характерен для Европы XIV–XV вв. Интересны её работы «Ранние формы морского страхования» [12] и «Франческо Сассетти и падение Банка Медичи» [13]. В последней автор анализирует деятельность Франческо Сассетти, занимавшего самую высокую позицию в Банке Медичи – пост генерального директора. Фигура Сассетти имеет большое значение для исследования

<sup>2</sup> Историческая школа – направление в экономической науке, главными положениями которого являлись изучение истории хозяйства и анализ конкретных экономических ситуаций в различных странах.

<sup>3</sup> Вернер Зомбарт (1863–1941) – немецкий экономист, социолог и историк, профессор Высшей торговой школы в Берлине и Берлинского университета, представитель немецкой исторической школы.

Банка Медичи из-за некоторых сохранившихся документов, таких как его «секретная бухгалтерская книга» (*libro segreto*) – его личный бухгалтерский учёт, который Сассетти тщательно вёл между 1462 и 1472 гг. Книга проливает свет на внутреннюю деятельность банка во время деятельности Сассетти. В исследовании автор показывает, что именно Сассетти ввёл свободное использование процентных депозитов и реинвестирование капитала Медичи в другие предприятия.

Истории итальянских республик посвящена коллекция трудов американского профессора истории, ведущего специалиста по исследованиям эпохи итальянского ренессанса Фредерика Лейн (1900–1984) [14]–[17], который вместе с Джино Луццатто основал школу экономической истории и истории торговли Венеции. Кроме того, под руководством Ф. Лейн велась активная работа по обработке таких источников по истории Италии, как купеческие книги, дневники, завещания, мемуары и переписка.

Исследования экономической истории средних веков в Италии были начаты известным историком Джино Луццатто<sup>4</sup>. Его работы содержат огромный фактический материал, собранный как самим автором, так и другими исследователями. Одну из главных ролей в развитии раннекапиталистических отношений в Италии Луццатто отводил успешному развитию торговли [18]–[19]. Монография «*L'antichità e il medioevo. Storia economica d'Italia*» переведена на русский язык в 1954 г. как «Экономическая история Италии. Античность и Средние века» [20], [21]. Работа освещает такие аспекты экономического развития Италии, как сельское хозяйство и промышленность, транспорт и торговля, финансовая и денежная системы, цены, кредит.

Значительный вклад в дело изучения жизни и деятельности, а также социальной психологии итальянских купцов внес Армандо Сапори<sup>5</sup>, взгляды которого окончательно сформировались под влиянием идей школы «Анналов». В списке его трудов более ста произведений, многие из которых получили широкое признание, а также несколько ценных публикаций, основанных на архивных материалах. Его работы также посвящены, главным образом, социально-экономической истории Италии (истории торговли, банков, купечества, компаний и др.) [22], [23]. Так, в более поздней монографии «Итальянский купец в Средневековье» [24] автор исследует моральный облик средневекового купца, его патриотизм, религиозность и культуру, а также останавливается на некоторых аспектах внешнеэкономической деятельности итальянских торговцев. В завершении монографии приведены анализ и систематизация источников по меркантильной истории Италии.

В английской историографии начала XX в. определённый интерес для изучения истории торговли в Англии представляют труды Элеоноры Кейрус-Уилсон, профессора экономической истории Лондонского Университета, исследования которой были посвящены компании английских купцов-авантюристов, внешней торговле города-порта Бристоль в XV в. [25]. Кроме этого, автор подробно исследует производство английских тканей в XII–XIII вв., экспорт английской шерсти в XIV в. [26], прибыль и убытки гасконцев в торговле вином с Англией, а также другие аспекты английской торговли [27], [28].

Вопросы хозяйственной повседневности западноевропейского средневекового города рассматриваются в трудах бельгийского историка Анри Пиренна<sup>6</sup>. В четырёх частях его книги «Средневековые города Бельгии» [29] подробно исследованы политические, экономические и социальные аспекты развития Нидерландов XI–XIV вв. Эта книга – часть семитомного издания по истории Бельгии [30], создаваемого А. Пиренном многие годы.

Разрабатывая проблему возникновения и развития средневекового города и его отдельных институтов, Пиренн развивал теорию происхождения города из купеческого поселения и отводил главенствующую роль в историческом процессе купечеству и торговле [31]. Некоторые из работ А. Пиренна, посвящённых купечеству, переведены на русский язык и представляют огромный интерес для исследуемой темы [32]–[34].

<sup>4</sup> Джино Луццатто (1878–1964) – действительный член национальной Академии Деи Линчей. Профессор университетов в Падуе, Бари, Триесте, Венеции, руководитель института экономики в Венеции. Коллекция его исследований содержит более ста статей и монографий.

<sup>5</sup> Армандо Сапори (1892) – итальянский историк, член Национальной академии деи Линчей, почётный доктор Сорбонны и университета в Пуатье.

<sup>6</sup> Анри Пиренн (1862–1935) – профессор Гентского университета, член Бельгийской королевской академии наук, директор Бельгийской Королевской Комиссии по Истории. Теоретико-методологические воззрения Пиренна оставались в основном в рамках позитивизма. Пиренн создал в Бельгии свою историческую школу и оказал большое влияние на западноевропейскую медиевистику.

Новую веху в изучении исследуемого вопроса открыли представители французской школы «Анналов».

Французский историк Марк Блок<sup>7</sup> наряду с общими исследованиями методологического характера детально осветил некоторые аспекты экономического развития средневековой Европы [35]–[37]. Так, в работе «Проблема золота в Средние века» ученый исследует один из основополагающих факторов экономических преобразований средневековой Европы – динамику обращения серебряной и золотой монеты в европейских странах.

Крупным специалистом в изучении средневековой средиземноморской торговли является Андрэ Сайюс, который исследовал сущность внутренней структуры торгового процесса, прежде всего его юридическую сторону [38]–[41].

Под влиянием «Школы Анналов» историки обратились к новому типу исторического исследования, который ставит в центр как историю всего общества в его целостности, так и повседневную историю отдельных его членов. Новый подход требовал привлечения данных смежных наук – социологии, этнологии, географии и смены взглядов на исторические источники. Актуальными становятся дневники, домашние хроники, завещания, мемуары и переписка.

### Выводы

Достижения зарубежной историографии первой половины XX в. заложили основу изучения экономической, и, в частности, меркантильной истории, а также истории ментальностей отдельных социальных элементов позднесредневекового общества, позволив современным медиевистам продолжить научные разработки в данном исследовательском поле.

### Литература

1. Weber, M. *Wirtschaft und Gesellschaft* / M. Weber // *Grundriss der Sozialökonomik*. III. – Tübingen, 1922.
2. Вебер, М. *История хозяйства. Город* / М. Вебер ; отв. ред. И. Кулков. – М. : Канон – Пресс-у, 2001. – 575 с.
3. Sombart, W. *Il capitalismo moderno* / W. Sombart. – Firenze, 1925.
4. Зомбарт, В. *Современный капитализм* : в 4 т. / В. Зомбарт ; пер. с нем. В. Базарова и И. Степанова. – М., 1924. – Т. 1 : *Генезис капитализма* / В. Зомбарт. – 1924.
5. Sombart, W. *Der bourgeois zur Geistesgeschichte des modernen Wirtschaftsmenschen* / W. Sombart. – Munchen, 1912.
6. Зомбарт, В. *Буржуа* / В. Зомбарт // *Буржуа. Евреи и хозяйственная жизнь* / В. Зомбарт ; под ред. Е. М. Гончарова. – М., 2004. – С. 7–356.
7. Beardwood, A. *Alien Merchants in England 1350-77. Their Legal and Economic Position* / A. Beardwood. – Cambridge, Mass. : Medieval Academy of America, 1931. – 212 p.
8. Roover, R. de. *The Commercial Revolution of the Thirteenth Century* / R. de Roover // *Bulletin of the Business Historical Society*. – 1942. – Vol. 16. – P. 34–39.
9. Roover, R. de. *Money, Banking and Credit in Medieval Bruges: Italian Merchant Bankers, Lombards and Money-Changers* / R. de Roover // *The Journal of Economic History*. – 1942. – Vol. 2. – P. 52–65.
10. Roover, R. de. *The Organization of Trade* / R. de Roover // *Cambridge Economic History of Europe*. – 1963. – № 3. – P. 42–118.
11. Roover, E. de. *Andrea Banchi, florentine silk Manufacturer and Merchant in the fifteenth Century* / E. de Roover // *Studies in Medieval and Renaissance history*. – 1966. – № 3. – P. 223–285.
12. Roover, E. de. *Early Examples of Marine Insurance* / E. de Roover // *The Journal of Economic History*. – 1945. – Vol. 5. – № 2. – P. 172–200.
13. Roover, E. de. *Francesco Sasseti and the Downfall of the Medici Banking House* / E. de Roover // *Bulletin of the Business Historical Society*. – 1943. – Vol. 17. – № 4. – P. 65–80.
14. Lane, F. *Venetian Shipping during the Commercial Revolution* / F. Lane // *American Historical Review*. – 1933. – Vol. 38. – № 2. – P. 219–239.
15. Lane, F. *Fleets and Fairs: The Functions of the Venetian Mude* / F. Lane // *Studi in onore di Armando Sapori*. – Milan, 1957. – № 1. – P. 651–663.
16. Lane, F. *The Economic Meaning of the Invention of the Compass* / F. Lane // *American Historical Review*. – 1963. – № 68. – P. 605–617.
17. Lane, F. *Venice and History. The collected papers of Frederick C. Lane* / F. Lane ; foreword by F. Braudel. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1966.

<sup>7</sup> Марк Блок (1886–1944) – французский медиевист, один из основателей школы Анналов, профессор истории в Сорбонне.

18. Luzzatto, G. Studi di storia economica veneziana / G. Luzzatto. – Padova, 1954. – 312 p.
19. Luzzatto, G. Breve storia economica dell'Italia medievale : dalla caduta dell'Impero romano al principio del Cinquecento / G. Luzzatto. – Torino, 1958. – 223 p.
20. Luzzatto, G. L'antichità e il medioevo / G. Luzzatto // Storia economica d'Italia. – Roma : Edizioni Leonardo, 1949. – 395 p.
21. Луццатто, Дж. Экономическая история Италии. Античность и Средние века / Дж. Луццатто ; пер. с итал. М. Л. Абрамсон ; под ред. С. Д. Сказкина. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1954. – 456 с.
22. Saponi, A. Le marchand italien au Moyen Age / A. Saponi. – Paris : Colin, 1952. – 126 p.
23. Saponi, A. La mercatura medievale / A. Saponi. – Firenze : Sansoni, 1972. – 144 p.
24. Saponi, A. Il mercante italiano nel Medioevo : quattro conferenze tenute all'Ecole pratique des hautes-études / A. Saponi. – Milano : Jaca book, 1983. – 105 p.
25. Carus-Wilson, E. M. Medieval Merchant Venturers / E. M. Carus-Wilson. – London, 1954. – 318 p.
26. Carus-Wilson, E. M. The Woollen Industry / E. M. Carus-Wilson // The Cambridge Economic History of Europe. – 1952. – № 2. – P. 355–428.
27. Carus-Wilson, E. M. La Guede française en Angleterre: un grand commerce du Moyen Age / E. M. Carus-Wilson // Revue du Nord. – 1953. – № 35. – P. 89–106.
28. Carus-Wilson, E. M. England's Export Trade 1275–1547 / E. M. Carus-Wilson, O. Coleman. – Oxford, 1963. – 270 p.
29. Пиренн, А. Средневековые города Бельгии / А. Пиренн ; пер. с фр. под ред. проф. Е. А. Косминского. – СПб. : Евразия, 2001. – 512 с.
30. Pirenne, H. Histoire de Belgique : en 7 t. / H. Pirenne. – Bruxelles, 1922–1932. – 7 t.
31. Pirenne, H. Les villes du Moyen Age. Essai d'histoire économique et sociale / H. Pirenne. – Bruxelles, 1927.
32. Пиренн, А. Средневековые города и возрождение торговли / А. Пиренн. – М., 1941.
33. Пиренн, А. Крупная экспортная торговля в Средние века: Вина Франции / В. Зомбарт // *Анналы экономической и социальной истории. Избранное* / А. Пиренн ; под ред. Л. Трифиновой. – М. : Территория будущего, 2007. – С. 43–59.
34. Пиренн, А. Образование купцов в Средние века / А. Пиренн // *Анналы экономической и социальной истории. Избранное* / А. Пиренн ; под ред. Л. Трифиновой. – М. : Территория будущего, 2007. – С. 441.
35. Bloch, M. Une synthèse de l'histoire économique médiévale / M. Bloch // *Annales d'histoire économique et sociale*. – 1933. – № 19, а. 5. – P. 78–80.
36. Bloch, M. Le problème de l'or au moyen age / M. Bloch // *Annales d'histoire économique et sociale*. – 1935. – № 31, а. 7. – P. 1–34.
37. Блок, М. Проблема золота в Средние века / М. Блок // *Анналы экономической и социальной истории. Избранное* / М. Блок ; под ред. Л. Трифиновой. – М. : Территория будущего, 2007. – С. 197–234.
38. Сайюс, А. Изменение методов торговли в средневековой Италии / А. Сайюс // *Анналы экономической и социальной истории. Избранное* / А. Сайюс ; под ред. Л. Трифиновой. – М. : Территория будущего, 2007. – С. 27–42.
39. Sayous, A. Les origines de la commandite: une contrat de société à Barcelone en 1336 / A. Sayous // *Annales d'histoire économique et sociale*. – 1934. – № 25, а. 6. – P. 1–19.
40. Sayous, A. Une caisse de depots: la «Table des changes» de Valence (1407 et 1418) / A. Sayous // *Annales d'histoire économique et sociale*. – 1934. – № 25, а. 6. – P. 1–19.
41. Sayous, A. Aristocratie et noblesse à Gênes / A. Sayous // *Annales d'histoire économique et sociale*. – 1937. – № 46. – P. 366–381.

### Summary

The article describes researches (the first half of the twentieth century) of the west European and American historians devoted to the studies of the history of the west European merchants' economic activity.

This article introduces the historiographic review of the scientific investigations of the German scientists M. Weber and W. Sombart, American historians Raymond de Roover, Edler de Roover and Frederic Lane, Italian scientists Gino Luzzatto and Armando Saponi, English researcher Eleanor Carus-Wilson, Belgium historian Henri Pirenne, as well as representatives of the «Annales» French school – Mars Bloch and Andre Sayous.

The author comes to the conclusion that of the west European and American historiography achievements in the first half of the twentieth century provided a basis for the economic and mercantile history researches and allowed modern historians to continue the scientific developments in the given investigation field.

*Поступила в редакцию 28.04.08.*

## ФІЛАЛОГІЯ

УДК 882.6.09–31 + 82.0

*Я. А. Гарадніцкі***НАРАТЫЎНАЯ СТРУКТУРА РАМАНА ІВАНА ШАМЯКІНА  
«СНЕЖНЫЯ ЗІМЫ»**

*У дадзеным артыкуле даследуецца наратыўная структура рамана І. Шамякіна «Снежныя зімы», вызначаюцца спосабы і сродкі, з дапамогай якіх выдатны майстар беларускай прозы раскрывае ўнутраны свет свайго галоўнага героя. Асноўная ўвага надаецца таму, якім чынам выяўляюцца погляды героя праз моўныя формы.*

**Уводзіны**

Многія даследчыкі звяртаюць увагу на разгорнутую, ускладненую сюжэтна-кампазіцыйную арганізацыю твораў Івана Шамякіна як вызначальную прыкмету мастацка-стылявой адметнасці творчасці гэтага выдатнага майстра беларускай прозы другой паловы XX стагоддзя. Дынамізм сюжэтнага развіцця, сапраўды, з'яўляецца характэрнай асаблівасцю раманаў і аповесцей пісьменніка. Неабходна пры гэтым удакладніць, што падзейны бок, які ўвасабляецца ў творах, мае значэнне не толькі сам па сабе, але і ў яго сувязях з агульнай канцэптуальнай задумай аўтара, спосабамі арганізацыі апаведу, выяўленнем адметнасці вобразаў герояў, складанасці і псіхалагічнай абумоўленасці іх характараў.

У дадзенай працы ажыццяўляецца спроба разгледзець узаемадзеянне структурнай арганізацыі тэксту і спосабаў выяўлення пунктаў погляду герояў у адзінай наратыўнай прасторы рамана І. Шамякіна «Снежныя зімы». **Мэтай**, якую ставіць перад сабой аўтар, з'яўляецца **вызначэнне ідэйна-эстэтычнай адметнасці мастацкіх пошукаў І. Шамякіна ў сферы наратыўнай паэтыкі**.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне**

Раманы народнага пісьменніка Беларусі Івана Шамякіна заўсёды вызначаюцца адметнасцю сюжэтнай пабудовы, складанай пераплеценасцю перыпетый і калізій, фэбульных ліній і кампазіцыйных прыёмаў. Мастацкі свет кожнага рамана ўяўляе сабой вобразнае ўвасабленне рэальнай жыццёвай складанасці, спалучанасці разнастайных бакоў рэчаіснасці з думкамі і адчуваннямі герояў, іх унутранай, духоўнай змястоўнасцю. У адным з апошніх інтэрв'ю сам пісьменнік адзначаў, што для шэрагу яго раманаў (у пералік былі ўключаны і «Снежныя зімы») характэрна складаная структура, дадаўшы пры гэтым: «Я люблю складаныя структуры» [1, 227].

Адной з характэрных асаблівасцей арганізацыі мастацкай структуры ў раманах І. Шамякіна з'яўляецца сумяшчэнне ў іх розных часавых планаў, разнастайных апавядальных пластоў, праз якія раскрываецца адметнасць светабачання як аўтара, так і яго герояў, многія з якіх бяруць на сябе абавязкі апавядальніка. Героі шамякінскіх твораў – гэта, як правіла, людзі актыўныя, яны жывуць насычаным, дынамічным і духоўна багатым жыццём.

Складаная структураванасць раманаў І. Шамякіна, драматычная напружанасць іх сюжэтнага разгортвання абумоўлены якраз дыялектычным паяднаннем у творчасці пісьменніка дынамізму дзеяння з глыбокім пранікненнем ва ўнутраны свет герояў. Разгортванню знешняга падзейнага раду ў мастацкай прасторы твораў спадарожнічае раскрыццё заканамернасцей развіцця ўнутранага «сюжэта» духоўнага жыцця чалавека.

У творчасці выдатнага майстра беларускай прозы назіраецца наступная вельмі паказальная заканамернасць. Заглыбляючыся ў свае перажыванні, аддаючыся ўспамінам, вырашаючы для сябе важнейшыя і надзённыя экзістэнцыйныя пытанні, героі І. Шамякіна, разам з тым, не аддаляюцца, а, наадварот, яшчэ ў большай ступені набліжаюцца да актуальнай сучаснага ім жыцця. Даследчыкамі творчасці І. Шамякіна якраз падкрэсліваецца наяўнасць непасрэднай сувязі паміж аналітызмам яго прозы і «пашырэннем суб'ектыўнай – праз свядомасць героя – формы адлюстравання рэчаіснасці» [2, 611].

Мінулае і сучаснасць, іх складанае, падчас драматычнае перапляценне ў свядомасці героя становяцца часта асноўнымі матывамі, тэматычным асяродкам твораў І. Шамякіна.

Аднак у кожным канкрэтным выпадку мы маем справу са спецыфічнымі сродкамі ўвасаблення дадзенай спалучанасці ў сюжэтна-кампазіцыйнай пабудове, у вобразнай сістэме твора. Раман І. Шамякіна «Снежныя зімы» (1967–1969) уяўляе сабой вельмі паказальны прыклад майстэрскага выкарыстання аўтарам магчымасцей сумяшчэння ў апавядальнай плыні розных пунктаў погляду, выстройвання сістэмы вобразаў з улікам прасторава-часовай перспектывы. Аналіз структурных асаблівасцей дадзенага твора дапамагае выразней уявіць адметнасць агульнай аўтарскай канцэпцыі, светапоглядную і псіхалагічную аснову характараў і паводзін герояў.

У рамане «Снежныя зімы» выяўляюцца многія характэрныя для творчай манеры І. Шамякіна спосабы тэкставай арганізацыі твора. Галоўны герой твора былы партызанскі камандзір Іван Васільевіч Антанюк, вымушана апынуўшыся на заўчаснай пенсіі, перажывае складаны перыяд у сваім жыцці. Каб асэнсаваць сучасныя сітуацыі, вызначыцца ў адносінах з тымі, з кім здаўна звязаны яго лёс, ён вяртаецца ва ўспамінах у мінулае, зноў перажывае некаторыя найбольш істотныя моманты сваёй біяграфіі. Заглыбленасць героя ў свой унутраны свет – характэрная асаблівасць гэтага рамана пісьменніка. В. Каваленка нават заўважыў, што «з усіх твораў І. Шамякіна раман “Снежныя зімы” найменш падзейны» [3, 144]. Сапраўды, падзейнасць, сюжэтыка тут маюць у значнай ступені ўнутраную, душэўна пераўтвораную ўвасабленасць.

Трэба адзначыць, што рэтраспектыўныя эпізоды ў рамане – гэта не проста ўспомненая героем з той або іншай прычыны мінулае жыццё. У сваіх разважаннях, успамінах, сумненнях Антанюк вядзе сапраўдны дыялог з часам, імкнецца асэнсаваць пройдзены жыццёвы шлях, сувымераць яго, узважыўшы пралікі і ўпушчаныя магчымасці, з актуальнасцю сучаснасці. Для яго настаў вельмі адказны час – час падсумаванняў. Аднак, разам з тым, гэта і актыўная душэўная праца, скіраваная на тое, каб адчуваць сваю запатрабаванасць, быць далучаным да рэальных жыццёвых клопатаў.

Адной з самых характэрных асаблівасцей творчасці І. Шамякіна з’яўляецца глыбокае выяўленне сутнасці міжасабовых адносін. Кожны персанаж, які адыгрывае ў сюжэце твора прыкметную ролю, раскрываецца сваімі духоўнымі і псіхалагічнымі, маральнымі якасцямі. Пры тым асабовы свет шамякінскіх герояў не герметызаваны, ён шматстайнымі павязямі злучаецца з іншымі людскімі светамі, з соцыумам. Міжасабовыя адносіны, ацэнка героем свайго стаўлення да іншых маюць для яго не менш істотнае значэнне, чым самааналіз.

Пункт погляду Антанюка абазначаецца ў рамане з дапамогай розных моўных сродкаў. Можна вылучыць тры асноўныя віды моўнага выражэння, праз якія выяўляюцца думкі і адчуванні галоўнага героя: а) простая мова, калі герой уступае ў размовы з іншымі персанажамі; яна ўводзіцца ў тэкст з дапамогай працяжніка; б) «унутранае» маўленне героя, блізкае па свайму характару да простага мовы, графічна яно абазначаецца двукоссямі; в) роздум героя, які не кадыфікуецца як непасрэдна ім выказаны, аднак які па шэрагу граматычна выражаных прыкмет можа быць ідэнтыфікаваны як прыналежны менавіта яму. У гэтым трэцім выпадку якраз форма моўнага выражэння мае вялікае значэнне ў размежаванні пунктаў погляду аўтара і героя, у аддзяленні таго, што зыходзіць менавіта з пабуджэнняў самога героя, ад таго, што адносіцца да яго характарыстыкі аўтарам.

У эпізодзе сустрэчы Антанюка з удзельнікамі палявання на пачатку рамана прадстаўлены ўсе віды моўнага абазначэння героем сваіх думак і адчуванняў. Антанюк пастаянна аналізуе паводзіны свайго сябра, партызанскага паплечніка, а зараз дырэктара інстытута Будыкі. Гэтыя паводзіны выклікаюць у яго супярэчлівыя адчуванні, што і выяўляецца ў неадназначным рэагаванні на розных узроўнях моўнага выражэння. Непрыманне занадта дагодлівага стаўлення Будыкі да міністра акцэнтуюцца як выказваннямі апавядальніка, з дапамогай якіх выяўляецца эмацыянальны стан Антанюка («Немаведама чаму, як халодная хваля, ударыла ў сэрца злосць на Будыку» [4, 13]), так і ўнутраным маналагам самога героя, які прымае ў дадзеным выпадку форму як бы непасрэднага звароту ў думках да свайго сябра («Чаго ты мітусішся? Хто, хто, а я наскрозь цябе бачу... » [4, 13]). Аналізуецца Антанюком і тое, якім чынам адказвае яго сябар на крытычныя заўвагі. «Здаецца, гэта ўжо крыўда? Ці хітрасць? Яшчэ адзін, з заходам з тылу, напамінак начальству пра свае заслугі?» [4, 14]. Дададзеныя меркаванні адносяцца фармальна да аўтарскага наратыўнага маўлення, але іх запытальная форма з’яўляецца аргументам на карысць таго, што тут усё-такі ў большай ступені выражана пазіцыя менавіта галоўнага героя рамана. Гэта якраз ён, Антанюк, прагне дазнацца пра сапраўдную матывацыю паводзінаў Будыкі, пра тыя пабуджальныя імпульсы, якія знаходзяцца ў іх аснове.

Няпростымі сталі сёння адносіны паміж Антанюком і Будыкам, дружба якіх доўжыцца яшчэ з часу іх сумеснага партызанства. Аналітычна-крытычнае стаўленне Антанюка да сябра выклікана прыкмячамымі ім хоць і дробнымі, здавалася б, але ўсё-такі прыкрымі момантамі ў паводзінах сённяшняга дырэктара навуковага інстытута. Да канца прынцыповы ва ўсіх справах, Антанюк, якому яго бескампраміснасць каштавала страты пасады, не хоча прымірыцца і з надрабнейшымі нават праявамі згодніцтва, прыстасавальніцтва. Ён адкрыты і шчыры ў сваіх адносінах да людзей. Гэта адкрытасць перад светам, мабыць, з'яўляецца прычынай таго, што і яго ўласнае жыццё, яго пралікі, сумненні і страты становяцца прадметам жорсткага самааналізу.

Схільнасць да самааналізу, рэфлексіі прыводзіць да таго, што Іван Васільевіч, які наогул вельмі прыхільна, з сапраўднай зацікаўленасцю ставіцца да людзей, у пэўныя моманты засяроджанасці на сваіх думках і адчуваннях шукае адзіноты. У такім стане ён упершыню і паяўляецца перад чытачом на старонках рамана. Антанюк, прыехаўшы адпачыць у лесе, адмаўляецца ад удзелу ў калектыўным паляванні, яму хочацца «забрацца глыбей у пушчу, недзе на першабытнай палянцы паміж векавых сосен раскласці маленькае цяпельца і да вечара сядзець, каб надоўга задаволіць прагу адзіноцтва, каб на цэлыя месяцы – да наступнага “прыступу” – насіць у сабе шум лесу і дыханне восені» [4, 9–10]. Заблукаўшы ў такі глухі лясны куток, ён натрапляе на зубра. Сустрэча з зубрам, з якой пачынаецца раман, мае, несумненна, сімвалічнае значэнне. У характары самога Антанюка, з яго нерастрачанай сілай, мэтаксіраванасцю, непакіснасцю, ёсць штосьці «зубрынае». Звяртае на сябе ўвагу, што адзін і той жа матыў «першабытнасці» прысутнічае як у вышэй прыведзеным выяўленні імкнення Антанюка пабыць у адзіноце («на першабытнай палянцы»), так і пры апісанні асяроддзя, у якім пачынаецца дзеянне – таго «глухога кутка пушчы», што таксама мае ў сабе аднакі чагосьці суадноснага з вельмі старажытным часам («усё першабытна замшэлае»; «рэдка вываратні нагадваюць дагістарычных жывёлін» [4, 7]).

Аднак такі стан непасрэднай далучанасці да быццёвых першаасноў надараецца ў жыцці героя апошнім часам не так і часта. Больш таго, ён заўважае ў сабе раптоўны перапады настрою, жаданне бачыць і чуць людзей. Такія кантрастныя адчуванні і памкненні сведчаць, між іншым, пра напружанасць духоўнага жыцця, пастаянную настроенасць на як мага найпаўнейшае выяўленне сваіх патэнцыяльных магчымасцей.

Заўважаецца такая заканамернасць у кампазіцыйнай пабудове рамана: калі Антанюк застаецца сам-насам з сабой, у яго думках і ўспамінах узнікаюць (і, адпаведна, разгортваюцца ў нарматыўным плане ў выглядзе асобных эпізодаў) падзеі ваеннага часу. Настроенасць на падобныя згадкі абумоўлена перш за ўсё агульнай скіраванасцю героя на аналітычнае пранікненне ў сваё мінулае, яго цягай да самарэфлексіі. Аднак пэўнае значэнне маюць таксама і тое асяроддзе, абстаноўка, у якіх знаходзіцца Антанюк у адпаведны момант часу, і тыя жыццёвыя абставіны, якія ўплываюць на яго душэўны стан.

Пасля доўгачаканай, важнай для яго размовы ў «высокім доме» і асабліва пасля паведамлення пра прысланае ў інстанцыі пісьмо, у якім закранаецца даўняя гісторыя яго адносін з Надзеяй, Антанюк пачувае сябе настолькі ўзрушаным, роздумна звернутым у мінулае, што гэты яго стан акцэнтуюцца нават зменай спосабу апавядання.

Адна з самых паказальных і яркіх адметнасцей структурнай арганізацыі апавядання ў «Снежных зімах» заключаецца ў пераходзе ў пэўныя моманты ад выкладу падзей апавядальнікам да выказвання ад першай асобы. Натуральнасці такога пераходу садзейнічае бесперапыннасць апавядальнай плыні, блізкасць пазіцый аўтара і героя. Варта адзначыць і тое, што гэты зварот Антанюка да мінулага, углыб сваёй памяці і свайго «я», адбываецца на фоне гарадскіх краявідаў, якія ўяўляюць сабой прыкметы найбліжэйшага жыццёвага асяроддзя аўтара. І думкі героя пра манумент Перамогі, яго размяшчэнне, несумненна, адносяцца да ліку здаўна вынашаных самім аўтарам. Заснежаны Мінск змяняецца ва ўяўленні Івана Васільевіча малюнкамі ўкрытага снегам партызанскага лесу. Вобраз снегападу становіцца адным з важнейшых спалучальных звёнаў у прасторава-часовай сістэме рамана. Пра гэта сведчыць і назва твора – «Снежныя зімы», якая мае несумненны сімвалічны падтэкст. Прырода з яе бясконцай зменлівасцю і ў той жа час пастаянствам паўтарэння выступае як бы галоўным пасрэднікам у размове, якую вядзе ў сваіх роздумах галоўны герой рамана з таварышамі па зброі, з тымі, хто застаўся навекі там, сярод пошуму ялін і сосен. Ідучы па вуліцах заснежанага горада, Антанюк імкнецца ўзнавіць сувязь паміж успрымаемай тут і цяпер рэальнасцю і той, якая аддалена гадамі пражытага жыцця.

Пераход ад аповеду пра Антанюка ў трэцяй асобе да выяўлення яго думак і перажыванняў з боку ўнутранага «я» адбываецца на працягу аднаго эпізоду, для якога характэрна адзінства настрою. Дзве наратыўныя формы раскрыцця духоўнага свету галоўнага героя адзелены літаральна некалькімі сказамі. Кружэнне ў паветры сняжынак звязваецца асацыятыўна з віраваннем людскога натоўпу. Куды так спяшаюцца людзі, – задаецца пытаннем Іван Васільевіч, якому хочацца якраз прыпыніцца, каб вельмі многае абдумаць з таго, што датычыцца яго самога, ды і ўсіх гэтых сустрэчных людзей. Ён звяртае ўвагу перш за ўсё на маладых, якія найбольш спяшаюцца, бягуць кудысьці, коўзаюцца па тонкім лядку. Мабыць таму, што перад гэтым ён якраз думаў пра моладзь, пра сваіх дзяцей, Іванам Васільевічам авалодвае жаданне быць неаддзельным ад гэтага імклівага руху наперад, у неразгаданую будучыню. «Я хачу радавацца разам з вамі! Не аб'язджайце мяне, не абганяйце, бо гэтак незнарок можаце збіць мяне з ног. А я хачу ісці з вамі плячо ў плячо. Я хачу каўзануцца і ўпасці сам, як тая вунь дзяўчына ў чырвоным шалю» [4, 52].

Тэма ўзаемаадносінаў бацькоў і дзяцей, разумення моладзі ў творчасці І. Шамякіна наогул займае адно з прыкметнейшых месцаў. У «Снежных зімах» яна выяўляецца праз пошукі галоўным героем у самім сабе таго прамадушша і шчырасці, адкрытасці свету, якія ўласцівы маладосці. Зварот у мінулае азначае для Антанюка, апроча іншага, вяртанне ў сваю маладосць.

Метамарфозы, якія адбываюцца са спосабамі асабова-займеннікавага ўвасаблення аповеду, спалучаюцца ў тэксце са зменамі ў часавым выражэнні. У невялікай выдзеленай частцы трэцяга раздзела рамана, дзе абазначаны пераход да формы першаасабовага наратыву, адначасова акцэнтуюцца часавы перапад з дапамогай кантрастнага суаднясення дзвюх граматычных форм аднаго і таго ж сказа: «Кружылі сняжынкі» – «Кружаць сняжынкі» [4, 51–52]. Пры гэтым у абодвух выпадках сказ вылучаецца ў асобны абзац, і тым самым звяртаецца асабліва ўвага на значэнне дадзенага прыёму ў агульным ідэйна-мастацкім кантэксце. Выкарыстанне цяперашняга часу, акцэнтаванае такім чынам, становіцца выразнай пазнакай узмацнення асабовага пачатку.

Такім чынам, змястоўныя фактары, якія садзейнічаюць звароту Антанюка да партызанскага мінулага (стан асаблівай самапаглыбленасці, узрушанасць, пастаяннае зберажэнне ў памяці дарагіх і балючых вобразаў), падмацоўваюцца прыёмамі нараталагічнага характару, такімі, як суаднясенне ў тэксце першай і трэцяй асобы, мінулага і цяперашняга часу, знаходжанне агульных пунктаў судакранання паміж тым, што адбываецца тут і зараз, і мінулым. «Тады таксама ішоў снег» [4, 56], – азначае для сябе Іван Васільевіч, ужо падрыхтаваны псіхалагічна да паўторнага перажывання складаных і драматычных калізій ваеннага часу. І адразу ж імкнецца адшукаць адрозненні і ў гэтых прыродных прыкметах, быццам жадаючы тым самым засведчыць няспынасць і незваротнасць быццёвага руху. «Але не такі ласкавы, ціхі. Гуляла завіруха. Выла. Свістала. Лес гудзеў і трашчаў» [4, 56]. Мінулы час, які зноў становіцца асноўным у разгортванні наратыўнай структуры, асабліва выразна акцэнтуюцца ў такім ланцугу дзеясловаў.

Іван Васільевіч Антанюк паглыбляецца ва ўспаміны. Але гэтыя ўспаміны таксама вызначаюцца сваёй структурнай адметнасцю, шмат у чым адрозніваюцца ад стандартных рэтраспектыўных уставак у літаратурным творы.

Апроча майстэрскага выкарыстання раманістам прыёмаў асацыятыўнага спалучэння розначасовых падзей і эпізодаў, характэрнай адметнасцю наратыўнай структуры «Снежных зім» з'яўляецца дыялагічнасць самога мыслення галоўнага героя, пастаянная скіраванасць яго свядомасці на дыялог-спрэчку са сваімі ўяўляемымі апанентамі, і, можа быць, у першую чаргу з самім сабой.

Дыялогі ў рамане падзяляюцца на некалькі тыпаў. Перш за ўсё, на тыя, якія мелі (або маюць) месца ў рэальнасці, і тыя, якія ўяўляюць сабой скіраваныя ў адрас пэўных людзей роздумы героя. Другі тып з'яўляецца, па сутнасці, разнавіднасцю ўнутранага маналога, аднак адметнасць яго заключаецца менавіта ў **адраснасці**, спробе героя нешта мысленна давесці, у нечым пераканаць, няхай сабе і *post factum*, адрасатаў сваіх выказванняў.

Першы тып дыялогаў (рэальных) у сваю чаргу падзяляецца на дзве разнавіднасці: тыя, якія супадаюць з часам аповеду, і тыя, якія ўзнаўляюцца ў памяці галоўным героем, пераносяцца ім з мінулага ў цяперашні час. Гэтыя апошнія, як рэалізуемыя паўторна ў свядомасці героя, уносяць свае нюансы ў наратыўную структуру. Яны выдзяляюцца ў тэксце графічна – пачатак кожнай фразы адзначаецца не працяжнікамі, а двукоссямі.

Даўні дыялог не проста ўзнаўляецца ў святдомасці героя ў такім выглядзе, у якім ён гучаў калісьці, ён каменціруецца, ацэньваецца з пазіцыі цяперашняй сітуацыі, атрымоўвае наратыўную аформленасць, адпаведную пункту погляду героя. Выкарыстанне асабовых займеннікаў у своеасаблівым аўтакаментарыі былой размовы падкрэслівае яе напружанасць: «**Я** адказаў жорстка <...> **Ты** здэкліва хмыкнуў...» [4, 81]. Гэты зварот «на ты» як бы яшчэ больш набліжае падзеі мінулага да сучаснага моманту, садзейнічае трансфармаванню ўспомненай размовы з загінуўшым братам у своеасаблівую споведзь. Размова, што адбывалася ў далёкім ваенным годзе, быццам працягваецца і зараз, набываючы аналітычна-падагульняючую завершанасць у святдомасці Антанюка.

Знешні і ўнутраны дыялагізм наратыўнай структуры рамана дапамагае раскрыццю драматычнай напружанасці, дыялектычнай складанасці духоўнага свету галоўнага героя, шматстайнасці яго сувязяў з рэчаіснасцю. Аналізуючы свой жыццёвы шлях, Іван Васільевіч Антанюк пераконваецца ў патрэбе менавіта такога, з розных пунктаў погляду, успрымання: «той Антанюк застаўся там, за мяжой, і ўсё засталася з ім. Не, лухта. Ніхто не хаваў аднаго Антанюка і не нараджаў другога. Якая мяжа? Калі і што дзяліла? Ніколі я не дваіўся, здаецца. Ды не, дваіўся ўсё-такі. Інакш пражыць нельга» [4, 78]. Пры гэтым, як паказвае ход развіцця падзей у рамане, Іван Васільевіч заўсёды застаецца самім сабой, верным сутнасмаму ў сабе як чалавеку.

### Вывады

**У выніку ажыццёўленага аналізу наратыўнай структуры рамана Івана Шамякіна «Снежныя зімы» выяўлены наступныя заканамернасці.** Твор І. Шамякіна ў наратыўным плане ўяўляе сабой складаную і разгорнутую структуру, з дапамогай якой раскрываецца дыялектыка ўзаемаадносінаў асобы і грамадства, багацце ўнутранага свету чалавека. Глыбокаму пранікненню ў псіхалогію галоўнага героя рамана Івана Васільевіча Антанюка садзейнічае выкарыстанне разнастайных прыёмаў кампазіцыйнага і моўна-стылявога выяўлення. Істотнае значэнне для развіцця аўтарскай канцэпцыі мае суаднесненне ў апавядзе розных часавых пластоў, спалучэнне сюжэтна-падзейнага апісання з самараскрыццём героя праз асацыятыўную разгорнутасць яго роздумаў і ўспамінаў. Адной з самых адметных характарыстык духоўнага жыцця Антанюка з'яўляецца яго пастаянная скіраванасць на дыялог з людзьмі, з якімі яго зводзіў і зводзіць лёс. Дыялог гэты ва ўмоўнай медытатыўнай форме можа весціся героем праз часавую і прасторавую дыстанцыю. Важную ролю адыгрывае таксама дыялагічны характар самарэфлексіі героя, які сведчыць пра яго напружаныя духоўныя пошукі.

Канцэптуальная значнасць і змястоўная напоўненасць структурных адносінаў на розных узроўнях тэксту, сумяшчэнне форм апаведу ад трэцяй і першай асобы, збліжэнне мінулага і цяперашняга часу, адкрытая грамадзянская пазіцыя галоўнага героя і яго рэфлексіўнасць вылучаюць раман Івана Шамякіна «Снежныя зімы» як адну з адметнейшых з'яў беларускай прозы.

### Літаратура

1. Стэнаграма размовы з народным пісьменнікам Беларусі Іванам Шамякіным / рэд. апрац. Т. Шамякінай // Беларускае літаратуразнаўства : навук.-метаад. зб. – Мінск : Выд. цэнтр БДУ, 2007. – Вып. 5. – С. 217–232.
2. Локун, В. Іван Шамякін / В. Локун // Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя : у 4 т. – Мінск : Беларус. навука, 2002. – Т. 3 : 1941–1965. – С. 597–639.
3. Каваленка, В. Іван Шамякін: Нарыс жыцця і творчасці / В. Каваленка. – Мінск : Нар. асвета, 1980. – 207 с.
4. Шамякін, І. Збор твораў : у 6 т. / Іван Шамякін. – Мінск : Маст. літ., 1979. – Т. 5. – 608 с.

### Summary

In the article the author studies the narrative structure of Shamiakin's novel «Snowy winters». He determines the ways and the means with the help of which the outstanding master of Belarusian prose recovered his protagonist's inner world. The main attention is paid to the expression of the hero's views in the language forms.

Паступіў у рэдакцыю 25.04.08.

*А. В. Динькевич*

## ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ФОРМ ДЛИТЕЛЬНОГО ВИДА В АВТОРСКОМ ПОВЕСТВОВАНИИ В ПРОЗЕ НОВОАНГЛИЙСКОГО ПЕРИОДА

*Статья посвящена выявлению прагматического потенциала форм длительного вида английского глагола в художественном тексте новоанглийского периода. Определено, что в основе экспрессивных функций форм длительного вида лежит замысел автора, а прагматические функции исследуемых глагольных форм в авторском повествовании в прозе состоят в управлении вниманием читателя. Выразительные функции длительных форм связаны с развитием психологизма английской романа. Выделены следующие композиционно-прагматические функции длительных форм: экспозиция (введения в ситуацию), 2) выделение, акцентуация наиболее значимых действий, 3) реализация категории когезии.*

### **Введение**

Системная семантика длительных форм основана на обозначении длительности действия. Анализ фактического языкового материала произведений авторов различных периодов в истории новоанглийского языка позволяет отметить, что в авторском повествовании грамматическое значение Continuous – «действие, происходящее в конкретный момент/отрезок времени», становится вторичным и формы длительного вида выполняют прагматические задания в процессе коммуникации между автором художественного текста и читателем. Длительные формы, делая акцент на действии протяженном, растянутом во времени и пространстве, предназначены не только для информирования адресата о протекании какого-либо действия, но и для управления вниманием адресата. В семантической структуре художественного текста формы длительного вида употребляются, прежде всего, в данном значении.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Художественный текст представляет собой сложный процесс опосредованной, дистанционной коммуникации между автором-адресантом и читателем-реципиентом. В таких условиях коммуникации в задачи автора входит максимальное использование семантических возможностей различных грамматических форм для выполнения поставленных самим автором задач воздействия на чувства и мысли читателя.

В ряде работ лингвистов рассматривалось стилистическое использование длительных форм. Между тем для правильного употребления этих форм в речи, для их адекватного восприятия в литературном тексте важно определение прагматического назначения и функций длительных форм.

Исследования функций форм длительного вида в повествовательной части прозаических текстов новоанглийского периода производилось на материале произведений видных английских писателей XVIII, XIX и XX веков: Г. Филдинга, Дж. Остен, Ш. Бронте, Дж. Элиот, И. Во и др.

В прозаическом художественном тексте характерной композиционной частью, наряду с диалогом, является авторское повествование, в котором, как правило, автор описывает действия персонажей. В этой части прозаического текста активно используются формы длительного вида.

Специфическое прагматическое значение длительных форм выявляется в композиционной структуре текста в позиции длительной формы в абзаце: инициальной, срединной и конечной. В данном случае под абзацем понимается отрезок письменной речи от одной красной строки до другой, составляющий относительно законченный отрезок текста.

Необходимо отметить, что искомый прагматический эффект создается не одной лишь грамматической формой, а возникает при взаимодействии различных элементов конкретного контекста. Помимо грамматической формы длительного вида в создании прагматического эффекта участвуют, оттеняя значение длительности форм Continuous, лексические средства, а также формы общего вида.

В текстах XVIII века формы длительного вида употребляются в инициальной, срединной и конечной позициях в абзаце. Форма длительного вида в инициальной позиции в абзаце выполняет функцию экспозиции и служит введением в последующую ситуацию:

*Mr. Adams discharged the bill, and they were both setting out, having agreed to ride and tie; a method of travelling much used by persons who have but one horse between them, and is thus performed. The two travellers set out together, one on horseback, the other on foot ... [1, 91].*

Нужно отметить, что семантическая структура абзацев в текстах XVIII века является сложной, комплексной. В абзацах содержится описание целого набора действий персонажей. Абзацы имеют большой объем, что делает затруднительным восприятие действий персонажей и всей картины описываемой ситуации. Такое положение наблюдается, например, в произведениях Г. Филдинга. Синтаксическая структура предложений в тексте произведений также имеет свои особенности. Синтаксис предложений в абзацах отличается развернутостью и сложностью. Так, абзац могут составлять сложноподчиненные и сложносочиненные предложения с многочисленными однородными членами предложения, деепричастными оборотами (распространенные предложения), по причине своей объемности и сложной структуры, требующие от читателя определенных мыслительных усилий и особой сосредоточенности во время чтения абзаца:

*But having had a more particular account from Honour of this man afterwards at Gloucester, and hearing of the great expedition he usually made in travelling, for which (as hath been observed) he was particularly famous; recollecting likewise, that she had overheard Mrs Honour inform him, that they were going to Gloucester, she began to fear not lest her father might, by this fellow means, be able to trace her to that city; wherefore if she should there strike into London road, she apprehended he would certainly be able to overtake her [1, 503].*

Вместе с тем заметим, что указанные характеристики в значительной степени являются принадлежностью авторского стиля.

В текстах XVIII века формы длительного вида могут занимать срединную позицию. Поскольку формы длительного вида являются маркированными как в плане структуры (сложная аналитическая форма, состоящая из двух компонентов), так и в плане семантики (обладает экспрессивным потенциалом), формы длительного вида привлекают к себе особое внимание читателя. В срединной позиции в абзаце длительные формы служат для обозначения смены действий персонажей, переключения внимания читателя с одного действия на другое, создания контраста действий, смены ракурса повествования. Эта функция форм длительного вида реализуется в синтаксической структуре сложноподчиненного предложения, свойственной текстам XVIII века. В частности, формы длительного вида употребляются в сложноподчиненных предложениях в придаточных предложениях времени:

*As he was returning the box to his waistcoat pocket, a loud bell rang for the servants' dinner; he knew what it was [2, 220].*

В таком контексте незавершенное действие, передаваемое формой длительного вида, вступает в контраст с однократным, точечным действием, выраженным формой общего вида. В результате создается эффект внезапности, неожиданности действия, выраженного формой общего вида.

При помощи формы длительного вида автор может фиксировать внимание читателя на объемном отрывке повествования:

*The day passed much as the day before had done. ... The loo table, however, did not appear. Mr Darcy was writing, and Miss Bingley, seated near him, was watching the progress of his letter, and repeatedly calling off his attention by messages to his sister. Mr Hurst and Mr Bingley were at piquet, and Mrs Hurst was observing their game [2, 92].*

Используя в приведенном примере простую и совершенную формы, автор констатирует факты, не заостряя на них внимание. Но далее при помощи длительных форм автор фокусирует внимание читателя на конкретной ситуации. Автор растягивает и даже останавливает повествование, привлекая таким образом внимание к занятию каждого персонажа в отдельности. Передавая действия как нединамичные, регулярно повторяющиеся, длительные формы участвуют в создании модальности абзаца: подчеркивают размеренность жизни персонажей, их пассивное состояние, меланхоличность, отсутствие перемен, ставший привычным уклад жизни.

Комбинированное использование форм длительного вида в инициальной и срединной позициях подчеркивает динамичность действий и помещает их в фокус внимания читателя:

*He was proceeding in this learned manner, when a mighty noise interrupted him. Some young fellows in the neighbourhood had taken one of the thieves, and were bringing him into the inn* [1, 184].

В текстах XIX века формам длительного вида свойственны инициальная, срединная и конечная позиции в абзаце. Автор текста может начинать отдельную главу произведения, употребив форму длительного вида в функции экспозиции:

*There was possibility of taking a walk that day. We had been wandering, indeed, in the leafless shrubbery an hour in the morning; ...* [3, 9].

В приведенном примере совершенная форма длительного вида в своем грамматическом значении участвует в создании временного плана повествования. В таком случае форма длительного вида, замедляя действие, способствует дальнейшему вдумчивому чтению текста. Кроме того, автор при помощи формы длительного вида передает общую модальность абзаца. С первых строк романа «Джен Эйр» Ш. Бронте создает настроение грусти, подготавливая читателя к дальнейшему повествованию о трудной судьбе героини.

В текстах XIX века авторскому повествованию свойственны не только описание действий персонажа, но и особый психологизм. В этот период в авторском повествовании делается акцент на описании субъективного восприятия персонажем окружающего мира, его ощущений и переживаний. Использование длительных форм глагола усиливает субъективный элемент оценки, которую адресант дает происходящим событиям. При помощи длительной формы подчеркивается значимость этой оценки, напряженность переживаний персонажа.

*... All the while her thought was trying to justify her delight in the colours by merging them in her mystic religious joy* [4, 191].

*I stood motionless under my hierophant's touch. My refusals were forgotten – my fears overcome – my wrestlings paralysed. The Impossible ... was fast becoming the Possible. All was changing utterly, with a sudden sweep* [3, 421].

Происходящие в жизни героини события подаются автором через ее собственное восприятие. Значение длительной формы в данном контексте поддерживается предшествующим длительной форме описанием героиней своего эмоционального состояния, лексически (при помощи наречий, обозначающих интенсивность действия *fast, utterly, with a sudden sweep*), а также семантикой глаголов в длительной форме. Форма длительного вида подчеркивает кульминацию эмоциональных переживаний героини.

Формы длительного вида используются в усилительной функции во внутренних монологах персонажей:

*All John Reed's violent tyrannies, all her sisters' proud indifference, all her mother's aversion, all the servants' partiality, turned up in my disturbed mind like a dark deposit in a turbid well. Why was I always suffering, always browbeaten... ?* [3, 17]

*... what thought had I been but just conceiving of starving myself... ?* [3, 18]

Внутренняя речь персонажей обладает ярким эмоциональным зарядом. Экспрессивность высказывания создается при помощи риторических вопросов с формами длительного вида в середине абзаца.

Формы длительного вида используются для передачи интенсивности, напряженности чувств, когда повествование ведется не от имени персонажа, а самим автором-рассказчиком:

*«What could he mean? she was dying to know what could be his meaning»* [2, 95].

Одной из функций форм длительного вида в авторском повествовании является выделение сообщаемой информации, акцентуация внимания читателя на месте действия, на обстановке и ситуации, в которой находятся либо совершают действия персонажи произведения. В данной функции формы длительного вида участвуют в реализации категории перцептивности [5, 133]. Автор описывает состояние либо действия персонажей таким образом, что у читателя складывается впечатление непосредственного восприятия органами чувств (перцепции) описываемой в тексте ситуации, реальности событий. Читатель, таким образом, активно вовлекается в повествование, у него складывается ощущение присутствия в месте действий, непосредственного участия в происходящих событиях. Читатель оказывается поглощенным не только деталями описываемой микроситуации. Внимание читателя постепенно переходит на уровень всего произведения, возникает интерес к направлениям развития описанной ситуации, к дальнейшей судьбе героев, к линиям развития сюжета художественного произведения и т. д.

«*I hope*», said she, as they **were walking** together in the shrubbery the next day, «you will give your mother in law a few hints... » [2, 116].

В художественных текстах XX века формы длительного вида также используются в инициальной, срединной и конечной позиции в авторском повествовании. В инициальной и срединной позициях формы длительного вида сохраняют за собой функцию экспозиции и акцентирования внимания, выделения действия в форме длительного вида. В конечной позиции в абзаце при их помощи внимание читателя привлекается к определенному эпизоду в последовательных действиях персонажей:

...*The boys were roasting their cobs in the embers.*

*Fire and storm lantern together shed little light; enough only to suggest the dilapidated roof above their heads...* [6, 221].

Формы длительного вида в конечной позиции рисуют действие незаконченным. Автор подчеркивает незавершенность действия, неразрешенность ситуации, предполагая ее дальнейшее развитие в сюжете произведения:

... *so that Mr. Allworthy must have had the insight of him ... to have entertained the least suspicion of what was going forward* [1, 81].

В конечной позиции, таким образом, формы длительного вида выступают как средство когезии текста, смысловой взаимосвязи элементов композиционных и сюжетных элементов повествования [7, 73].

### Выводы

Подводя итог нашим наблюдениям, необходимо отметить, что основные функции форм длительного вида в авторском повествовании связаны с регулированием, управлением восприятия читателя. Выделенные функции форм длительного вида имеют композиционно-прагматический характер и включают в себя следующие: 1) функция экспозиции (введения в ситуацию), 2) средство выделения, акцентуации наиболее значимых действий, 3) средство реализации категории когезии в тексте.

### Литература

1. Fielding, H. *The History of Tom Jones* / H. Fielding; ed. by R. P. C. Mutter. – Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1973. – 911 p.
2. Austen, J. *Pride and Prejudice* / J. Austen; ed. with an Introduction by T. Tanner. – Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1977. – 399 p.
3. Bronte, Ch. *Jane Eyre* / Ch. Bronte; with an Afterword by A. Zeiger. – New York: New York and Scarborough, 1960. – 461 p.
4. Eliot, G. *Middlemarch* / G. Eliot; ed. by W. J. Harvey. – London: Hazell Watson & Vilney Ltd., 1965. – 908 p.
5. Бондарко, А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А. В. Бондарко. – 3-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 208 с.
6. Waugh, E. *Vile Bodies* / E. Waugh. – Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1978. – 224 p.
7. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического анализа / И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 138 с.

### Summary

The article deals with the problem of the pragmatic meaning of the morphological units. The pragmatic potential of Continuous forms in Modern English prose is based on their processive meaning. The expressive functions of Continuous forms in author's narration are aimed at governing the reader's attention. The expressive functions of Continuous forms are also connected with the emotiveness of the English novel and clearly reveal themselves in the fragments where the speaker's subjective point of view is to be efficiently reflected. The pragmatic functions of Continuous forms in text composition are following: exposition (introduction to the situation), emphasis on meaningful elements of narration, text cohesion.

*Поступила в редакцию 03.04.08.*

УДК 81'373.612.2 + 81'38 + 82-1

С. Б. Кураш

**ПАЭТЫЧНАЯ МЕТАФОРЫКА Ў ДЫНАМІЦЫ ДАСЛЕДЧЫЦКАЙ ЦІКАВАСЦІ  
ДА МОВЫ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ Ў РУСІСТЫЦЫ І БЕЛАРУСІСТЫЦЫ**

*У артыкуле сістэматызаваныя найбольш значныя падыходы да лінгвістычнага даследавання паэтычнай метафорыкі, прадстаўленыя ў працах даследчыкаў мовы рускай і беларускай мастацкай літаратуры, паказана іх сувязь і дынаміка, удакладнены асобныя катэгорыі і вызначаны перспектыўныя накірункі вывучэння паэтычнай метафорыкі ў сувязі з сучаснымі тэндэнцыямі развіцця лінгвістычнай навукі.*

**Уводзіны**

У структуры гуманітарыстычных вучэнняў, і ў першую чаргу ў лінгвістыцы, тэорыя метафары настолькі маладая, наколькі і старая. «Да V ст., калі антычная традыцыя спыняе сваё існаванне, мелася ўжо разгорнутае, досыць стройнае метафаралагічнае вучэнне» [1, 9], а ўся наступная «гісторыя мовазнаўства – гэта ў нейкім дачыненні і гісторыя пастаяннага звароту да феномену метафары. Але, з іншага боку, у самім факце пастаяннага звароту да дадзенай тэмы закладзена і прызнанне яе невычарпанасці» [2, 81].

Метафаралогія мастацкай творчасці па колькасці публікацый – самы распрацаваны накірунак навукі аб метафары, якая разам з псіхалагічным паралелізмам (А. М. Весялоўскі, Р. В. Якабсон) разглядаюцца ў якасці прынцыпу паэтычнай творчасці, мастацкага мыслення (Р. В. Сігнеева, Ю. У. Цімашэнка і інш.).

**Мэта даследавання** – правесці сістэматызацыю найбольш значных падыходаў да лінгвістычнага даследавання паэтычнай метафорыкі, перш за ўсё ў працах даследчыкаў мовы рускай і беларускай літаратуры, акрэсліць іх сувязь і дынаміку, удакладніць асобныя катэгорыі і вызначыць пэўныя перспектыўныя накірункі працягу метафаралагічных пошукаў у сувязі з сучаснымі тэндэнцыямі развіцця лінгвістычнай навукі.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне**

З даследаваннем метафары як элемента паэтычнага стылю звязаны шырокі круг пытанняў, якія закраналіся як айчыннымі, так і замежнымі навукоўцамі.

Трывалую традыцыю вывучэння маюць формы моўнага выражэння тропай, у прыватнасці, праблема іх суадносін з феноменамі вышэйшага парадку: «метафара і кантэкст», «метафара і тэкст», «метафара і дыскурс», «метафара і стыль», «метафара і жанр» і інш. Зыходным пунктам для гэтага накірунку з'яўляецца спроба вызначыцца з тым, што ўяўляе сабой метафара як кантэкст.

У навуковай літаратуры сустракаюцца розныя вызначэнні паняцця «кантэкст», якія ўжываюцца ў дачыненні да тропай. Кантэкстам, з аднаго боку, называюць асяроддзе некаторай моўнай адзінкі; з другога – «кантэйнер», «сегмент», які ахоплівае сабою тую або іншую адзінку мовы або маўлення. Калі гаварыць аб метафары, то гэта яе працягласць ад «левай» да «правай» мяжы.

А. А. Някрасавай уведзена паняцце экспрэсіўнага цэнтру тропа (вобразна ўжытага слова), кантэкст якога ўтвораць адзінкі, звязаныя з гэтым словам дачыненнямі семантычнай ірадыяцыі і экспрэсіі, якія выяўляюць мастацкі зрух, і словы, якія фарміруюць, удакладняюць характар семантычнага зруху [3, 89]. Л. М. Рынькоў называе метафарычным кантэкстам некаторую паслядоўнасць моўных адзінак, якую аб'ядноўвае адна метафарычная асацыяцыя [4, 33].

Інтэграцыя гэтых двух вызначэнняў падводзіць да найбольш адэкватнага, на наш погляд, разумення тэрміна «кантэкст» у дачыненні да метафарычнага тропа: гэта моўны сегмент, межы якога вызначаюцца засяроджваннем і разгортваннем у іх адзінай базавай

метафарычнай асацыяцыі (і, магчыма, шэрагу падпарадкаваных ёй асобных асацыяцый), якая зыходзіць ад некаторага сэнсавага цэнтру (фокуса) і абумоўлівае зададзенае ёю моўнае асяроддзе. На дадзены момант у русістыцы і беларусістыцы маецца значная колькасць прац, прысвечаных даследаванню паэтычнай метафары з боку моўных адзінак, якія кантэкстна афармляюць яе, – словазлучэнняў, сказаў, ССЦ, тэкстаў.

Найбольш дэтальна вывучаны метафарычныя словаўжыванні. На матэрыяле рускай паэзіі такія даследаванні выконвалі В. В. Абрацова, Р. А. Арлова, Н. А. Басілая, А. В. Бельскі, А. І. Лашкевіч, Ю. Л. Лясота, С. Ф. Шакірава і інш. Мова беларускай паэзіі становілася аб'ектам даследавання ў гэтым аспекце ў працах М. Кавалёвай, В. Дз. Старычонак, В. А. Ляшчынскай і інш.

У шэрагу прац увага засяроджваецца на разгорнутых метафарычных кантэкстах, уводзяцца і ўдакладняюцца паняцці «складаная метафара», «разгорнутая метафара», «звышфразовае вобразнае адзінства» і інш. (С. А. Фрыдрых, А. Р. Пятрова, Н. У. Слухай, А. І. Равуцкі, В. Дз. Старычонак).

Вядомы працы, у якіх троп разглядаецца як элемент мастацкага тэксту і аналізуецца з пункту гледжання фарміравання тэкставых параметраў (структурнага, стылістычнага, жанравага і г. д.). Так, А. Р. Пятрова даследавала ролю метафары ў стварэнні цэласнасці тэкстаў [5, 15–23]. У працах М. Л. Новікавай названы падыход меў мэтай выявіць інтэгратыўную функцыю метафары ў стварэнні вобразнага плану тэксту [6]. Д. Б. Альхавікоў увёў у тэрміналагічны апарат лінгвістыкі паняцце метафарычнасці тэксту, якая ўзнікае ў выніку семантыка-стылістычнага ўзаемадзеяння асобнай метафары, параўнання або падобных з ёй па прыродзе тропаў са структурай тэксту і рознаўзроўневымі элементамі гэтай структуры [7, 17].

У згаданых даследаваннях распрацоўваецца тая галіна тэкстацэнтрычнага падыходу да тропа, якая вывучае апошні як адзін з фактараў тэкстаўтварэння. У працы гэтым пошукам адносна нядаўна быў вылучаны і такі аб'ект вывучэння, як тэксты-тропы, якія, па меркаванні Б. П. Іванюка [8], складаюць асобны жанр паэзіі. Гэта менавіта той выпадак, калі правамоцна гаварыць не толькі аб тых ці іншых спосабах удзелу тропаў у тэкстаўтварэнні, але і аб трапеічнасці як аб спосабе тэкстаспараджэння і мадэлявання мастацкай карціны свету.

Б. П. Іванюк паклаў у аснову сваёй класіфікацыі тэкстаў-тропаў від тропа і вылучыў такія тыпы тэкстаў, як тэксты-параўнанні, тэксты-метафары, тэксты-алегорыі, тэксты-сімвалы. Падобны падыход да тыпалагічнага апісання трапеічных вершаваных тэкстаў знаходзім у працах Н. А. Кузьміной [9] (тут вылучаюцца амбівалентныя вершы, прыцыпам пабудовы якіх з'яўляецца знак, і алегарычныя тэксты, у шэрагу якіх разглядаюцца і тэксты-метафары), А. І. Равуцкага, які распрацоўвае гэты накірунак у плане паглыблення і разгалінавання класіфікацыі тэкстаў-тропаў, якія функцыянуюць у рускай і беларускай паэзіі [10] і нек. інш.

Пераарыентацыя сучаснай лінгвістыкі на антрапацэнтрычную парадыхму, змяшчэнне даследчага вектара ў сумежналінгвістычныя накірункі (лінгвакультуралогія, лінгвасеміётыка, кагнітыўная лінгвістыка і інш.) ставяць новыя пытанні адносна метафары. Усё часцей на старонках спецыяльных работ сустракаецца найменне «метафаралогія» (або «трапалогія»). Пар.: «Сам тэрмін “метафара” даўно выйшаў за межы паэтыка-рытарычнага ўжывання. Як метафарычныя разглядаюцца нават элементы ландшафта, прадметы дызайну, гістарычныя і сацыяльныя падзеі, мастацкія стылі і сродкі, кірункі ў развіцці інфармацыйных тэхналогій і мн. інш. (...) Таму сучасныя даследчыкі метафары лічаць, што маюцца ўсё перадумовы для стварэння спецыяльнай міждысцыплінарнай навукі – метафаралогіі, аб'ектам якой з'яўляецца метафара ў сукупнасці ўсіх сваіх уласцівасцей і прыкмет» [11, 3].

Дж. Лакоф падкрэслівае, што метафорыка ахоплівае ўсё наша паўсядзённае жыццё і выяўляецца не толькі ў мове, але і ў мысленні і дзеянні, што наша звычайная паняццёвая сістэма, у рамках якой мы думаем і дзейнічаем, метафарычная па самой сваёй сутнасці [12].

Такім чынам, у разуменні феномену паэтычнай метафары традыцыйныя рыторыка-стылістычныя падыходы (з іх атамарнасцю, пэўным рэдукцыянізмам) усё больш саступаюць месца іншай метафаралагічнай метадалогіі, у якасці зыходнага тэзіса якой можна прывесці словы В. М. Тэліі: «Застаецца толькі здзіўляцца таму, што... метафара вывучаецца эпізадычна і хутчэй як стылістычны сродак, чым універсальна-лінгвакратэтыўны. Відавочна, прычына гэтага заключаецца ў тым, што механізмы метафарычнага працэсу “ўтоення”, а лінгвістыка пачала аперываваць

“глыбіннымі” структурамі толькі ў апошнія дзесяцігоддзі» [13, 46]. А яшчэ раней В. П. Грыгор’еў акрэсліў той агульны вектар даследчай цікавасці, які абумовіць увагу да метафары на перспектыву: «Відаць, усё глыбейшае ўсведамленне таго, што мадэллю сувязяў паміж словам і вобразам можа служыць метафара, ляжыць у аснове сталай (у апошнія гады – яўна ўзрастаючай) цікавасці філолагаў да метафарычнага апарату мовы» [14, 187]. У справядлівасці сказанага ўжо можна было пераканацца, прымаючы да ўвагі факт станаўлення метафаралогіі як навукі аб метафары ў самым яе шырокім разуменні, якое па сутнасці ставіць знак роўнасці паміж паняццямі «метафара» і «мадэль», «метафара» і «спосаб мыслення» і г. д.

Такая дынаміка лінгвапаэтычнай рэфлексіі абумоўлена і тэндэнцыямі развіцця самаго паэтычнага маўлення. «Зразумела, метафара сама па сабе – не адкрыццё новага часу. Класічная руская паэзія метафары зусім не цуралася. Аднак месца і значэнне яе былі іншымі. Яна была традыцыйным сродкам паэтычнай выразнасці ў шэрагу іншых. Усялякая падкрэсленасць, вылучэнне, рэалізацыя метафары, натуральныя для паэтыкі ХХ стагоддзя, былі б тут недарэчныя і бессэнсоўныя», – зазначае А. У. Ярмілава [15, 170].

Іншымі словамі, на мяжы ХХ–ХХІ стагоддзяў даследчыкі метафары падышлі да ўсведамлення нейкага больш сур’эзнага накіравання, дадзенага гэтаму феномену. У прыватнасці, у працах Ж. Вардзелашвілі і З. А. Хахаловай катэгорыя метафарычнасці мовы вылучаецца ў якасці асаблівай моўнай катэгорыі, а метафарызацыя характарызуецца як адна з моўных універсальных [16], [17].

Лінгвістыка і, у прыватнасці, лінгвапаэтыка ўсё часцей звяртаюцца да герменеўтычных, кагнітыўных, псіхалагічных, нейрафізіялагічных аспектаў метафары. Фундаментальныя працы на гэтую тэму належыць Р. В. Якабсону, Т. У. Чарнігаўскай, Ю. М. Логману і інш.

Вынікі гэтых даследаванняў дапамагаюць глыбей растлумачыць «роднасць» метафары і мастацкага, у прыватнасці, паэтычнага стылю. Так, з псіхалінгвістычнага пункту гледжання, паэтычная творчасць разглядаецца як недыскрэтны працэс спараджэння кантынуальных па сваёй прыродзе паэтычных сэнсаў, якія атрымліваюць сваё матэрыяльнае ўвасабленне ў форме іх фіксацыі дыскрэтнымі адзінкамі мовы [18, 3–37]. З мэтай звесці да мінімуму супярэчнасці такога роду паэтычная сістэма вымушана выпрацоўваць сродкі, якія дазваляюць пераадольваць дыскрэтнасць мовы пры перадачы кантынуальных па сваёй прыродзе паэтычных сэнсаў. У якасці аднаго з такіх сродкаў і выкарыстоўваецца метафара.

Разам з тым, на наш погляд, пераацэнка статусу метафары «па ўзыходзячай лініі» не супярэчыць яе тропавому разуменню і нават, па вялікім рахунку, не павінна адводзіць у бок ад яго. Да таго ж, даследчыкі ўсё часцей падкрэсліваюць асаблівае – вяршыннае – становішча метафары ў арсенале тропай. Аб гэтым, у прыватнасці, гаворыць Н. М. Белазёрава, спасылаючыся на Р. В. Якабсона, які вылучыў «тэзіс аб слядах метаніміі ў метафарах і слядах метафары ў метаніміях, па сутнасці, канстатаваў тэзіс аб узаемапрапранікненні тропай і аб сінтаксічным характары тыпаў творчасці» [19, 51].

З улікам сказанага акрэсліваюцца новыя перспектывы даследавання метафары як аднаго з найважных сродкаў рэпрэзентацыі асобных сэнсаў, індывідуальна-аўтарскай і нацыянальнай карціны свету. Спраба растлумачыць «новае», «невядомае» праз «старае», «знаёмае» складае кагнітыўна-лінгва-крэатыўны бок метафарызацыі і – як найвышэйшае ўвасабленне апошняй – здольнасць яе да з’яўстыкі, да самавыяўлення моцнай моўнай асобы, нарэшце, да яе ўплыву на развіццё нацыянальнай мовы.

З адзначаным добра стасуецца актывізацыя цікавасці да метафары ў сучаснай беларусістыцы. «Даследчыкі мовы твораў беларускіх пісьменнікаў, – адзначае В. І. Іўчанкаў, – паспяхова аднаўляюць мастацкі лінгвістычны малюнак свету, будуць канцэптасферу вобразнай сістэмы роднай мовы. Падобнага роду даследаванні настойліва паказваюць своечасовасць і заканамернасць выяўлення даследчай цікавасці да мовы мастацкай літаратуры як сістэмы выражэння маўленчымі сродкамі ўяўленага пісьменнікам свету, кагнітыўнай сутнасцю якога з’яўляецца магчымасць узнаўлення дадзеных аўтарам эстэтычных, камунікатыўных і іншых устаноў» [20, 15].

У комплексным вывучэнні метафарыкону беларускай мовы асаблівае роля належыць шматлікім работам В. Дз. Старычонка, у прыватнасці, нядаўна апублікаванай ім манаграфіі «Метафара ў беларускай мове». Навукоўцам сістэматызаваны вялікі абсяг канкрэтнага моўнага

матэрыялу – метафарызаваных субстантываў – па шэрагу накірункаў. Гэтая праца, безумоўна, стане падмуркам для далейшай распрацоўкі беларускай паэтычнай метафаралогіі і ў іншых напрамках – тэкставым, дыскурсіўным, лінгвапаэтычным, лінгвакультуралагічным і інш., «без чаго нельга зразумець прыроды, заканамернасцей, функцыяніравання і развіцця мовы, асаблівасцей матэрыяльнага і духоўнага жыцця яе носьбітаў і іх культурна-нацыянальнага бачання свету» [21, 4].

Яшчэ адзін з апошніх паказальных прыкладаў – манаграфічнае даследаванне метафары Янкі Купалы, якое належыць В. А. Ляшчынскай. Асноўнай задачай даследчыца пазначыла высвятленне таго, што іменна складае творчую адметнасць паэта ў выкарыстанні багатага рэсурсу роднай мовы, у чым ён выступае як наватар. Суадносячы метафары класіка айчыннай паэзіі з фактамі нацыянальнай літаратурнай мовы, В. А. Ляшчынская паказвае на тое, што «паэтычная спадчына Янкі Купалы вызначаецца не столькі ўтварэннем новых слоў (аўтарскіх неалагізмаў, аўтарскіх наватвораў, аказіяналізмаў, індывідуальных слоў), колькі выкарыстаннем агульнавядомых слоў у незвычайных спалучэннях, якія дазваляюць надаваць новыя і глыбокія вобразныя сэнсы» [22, 5]. Даследчык робіць шэраг слушных заўваг і абгульненняў адносна ролі Купалы ў выяўленні патэнцыяльна рэальнага ў мове, у пашырэнні магчымасцей літаратурнай мовы, якім істотна дапамагае метафарызацыя.

Вывучэнне метафарыкі прадстаўнікоў таго або іншага нацыянальнага паэтычнага стылю адкрывае шлях да вызначэння трапеічных тыпаў, мадэляў і кодаў нацыянальнай мовы ў цэлым. Параўн.: «Колькасць нарматыўных трапеічных тыпаў, якімі аперавае паэтыка якой-небудзь мовы, відавочна, у пэўнай меры таксама кваліфікуе “метафарычны код” паэзіі дадзенай мовы» [23, 22].

Вычарпальнае комплекснае апісанне гэтага коду чакае свайго часу і ў русістыцы, і ў беларусістыцы як паасобку, так і ў плане сумеснага, агульнага і разам з тым кантрастыўнага рагляду дзвюх роднасных моўна-паэтычных сістэм.

### Вывады

1. Метафарыка, метафарычнасць – неад’емныя і генетычна ўласцівыя паэтычнаму стылю атрыбуты. Метафара – цэнтральны троп у шэрагу іншых тропав. Вытокі метафарыкі зыходзяць ад сінкрэтызму мыслення, міфалагізму, паралелізму. «Засвоенасць» паэзіі метафараў тлумачыцца здольнасцю апошняй да пераадолення дыскрэтнасці і аўтаматызму мыслення, а таксама інфарматыўнай шчыльнасцю, патэнцыямі крэатыўнасці.

2. Вывучэнне паэтычнай метафары мае працяглую гісторыю, на розных этапах якой надавалася пераважная ўвага тым або іншым аспектам гэтага феномену. Найбольшае развіццё атрымала вывучэнне метафары як тропы, створанага шляхам неузуральнай спалучальнасці лексічных адзінак (і – радзей – граматычнай спалучальнасці), развіцця пераносна-метафарычных значэнняў асобнымі лексемамі.

3. У XX стагоддзі вектар даследавання метафары скіроўваецца ў бок надання ёй больш значнага, у параўнанні з традыцыйна-рытарычным, статусу. Лінгвістыка і лінгвапаэтыка, пачалі апераваць такімі паняццямі, як «катэгорыя метафарычнасці», «метафара як універсалія», «метафара як мадэль» і інш. Метафара ўсё часцей даследуецца ў кантынентальнай працягласцей, значна большых, чым словазлучэнне і фраза, у першую чаргу – у тэксце. Сярод нядаўна распачатых і недастаткова распрацаваных накірункаў можна адзначыць далейшае даследаванне метафары як тэксту і як фігуранта звыштэкставага (інтэртэкставага, дыскурсіўнага, інтэркультурнага) быцця.

4. Паколькі метафарычнае мысленне выяўляе ў якасці сваіх дэскрыптарав не толькі індывідуальна-стыльовыя, але таксама нацыянальна-моўныя і наднацыянальныя маркеры, вельмі істотна вызначыць іх моўную спецыфіку ў метафарыцы той або іншай паэзіі, у прыватнасці, выявіць агульнае і асобнае ў метафарычным структураванні светабачання дзвюма ўсходнеславянскімі нацыянальнымі паэтычнымі сістэмамі – беларускай і рускай. Такія даследаванні таксама чакаюць свайго часу.

*Літаратура*

1. Лагуга, О. Н. Метафорология: теоретические аспекты : в вып. / О. Н. Лагуга. – Новосибирск : НГУ, 2003. – Ч. 1. – 114 с.
2. Кулиев, Г. Г. Метафора и научное познание / Г. Г. Кулиев. – Баку : Элм, 1987. – 156 с.
3. Некрасова, Е. А. Метафора и её окружение в художественной речи / Е. А. Некрасова // Слово в русской советской поэзии : сб. / отв. ред. В. П. Григорьев. – М. : Наука, 1975. – С. 76–110.
4. Рыньков, Л. Н. Именные метафорические словосочетания в языке художественной литературы XIX в. (послепушкинский период) / Л. Н. Рыньков. – Челябинск : Юж.-Уральск. кн. изд-во, 1975. – 182 с.
5. Петрова, Е. Г. Языковая природа стилистического приёма «развёрнутая метафора» и её роль в создании целостности художественного текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. Г. Петрова ; Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. – М., 1982. – 25 с.
6. Новикова, М. Л. Структура и семантика метафоры как конструктивного компонента художественного текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / М. Л. Новикова ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1983. – 17 с.
7. Ольховиков, Д. Б. Лингвистическая характеристика и функции метафоричности текста : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Д. Б. Ольховиков. – М., 1987. – 273 с.
8. Иванюк, Б. П. Метафора и литературное произведение (структурно-типологический, историко-типологический и прагматический аспекты исследования) / Б. П. Иванюк. – Черновцы : Рута, 1998. – 252 с.
9. Кузьмина, Н. А. О некоторых типах образного словоупотребления в поэзии конца XIX – начала XX века / Н. А. Кузьмина // Актуальные вопросы грамматики и лексики : сб. тр. / отв. ред. проф. Л. Ю. Максимов. – М. : МГПИ, 1976. – С. 90–112.
10. Ревуцкий, О. И. Филологический анализ художественного текста / О. И. Ревуцкий. – Минск : РИВШ, 2006. – 320 с.
11. Староселец, О. А. Экспериментальное исследование понимания метафоры текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / О. А. Староселец ; Алтайск. гос. ун-т. – Барнаул, 1997. – 23 с.
12. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живём / Д. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры : сб. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387–415.
13. Телия, В. Н. Номинация / В. Н. Телия // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 46–47.
14. Григорьев, В. П. Поэтика слова: на материале русской советской поэзии / В. П. Григорьев. – М. : Наука, 1979. – 344 с.
15. Ермилова, Е. В. Метафоризация мира в поэзии XX века / Е. В. Ермилова // Контекст – 1976. – М. : Наука, 1977. – С. 160–177.
16. Вардзелашвили, Ж. Метафорическая картина мира в русском языке : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.03 / Ж. Вардзелашвили ; Тбилис. гос. ун-т. – Тбилиси, 2002. – 32 с.
17. Хахалова, С. А. Категория метафоричности (форма, средства выражения, функции) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 ; 10.02.04 / С. А. Хахалова ; МГУ. – М., 1997. – 32 с.
18. Пищальникова, В. А. Проблема смысла художественного текста. Психолингвистический аспект / В. А. Пищальникова. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1992. – 132 с.
19. Белозёрова, Н. Н. Семиолингвистические аспекты интегративной поэтики (на материале русских, английских и ирландских художественных текстов) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20 / Н. Н. Белозёрова ; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 2001. – 352 с.
20. Ивченков, В. И. Лингвостилистика тропов Юрия Казакова / В. И. Ивченков. – Минск : УП Ред. науч.-метод. журн. «Пачатковая школа», 2002. – 112 с.
21. Старычонок, В. Д. Метафара ў беларускай мове: на матэрыяле субстантываў / В. Д. Старычонок. – Минск : БДПУ, 2007. – 190 с.
22. Ляшчынская, В. А. Метафара ў паэзіі Янкі Купалы / В. А. Ляшчынская. – Гомель : УА ГДУ імя Ф. Скарыны, 2003. – 160 с.
23. Гончаренко, С. Ф. Компаративные тропы в испанской поэтической речи (лингвистические проблемы анализа и перевода) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / С. Ф. Гончаренко ; Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. – М., 1973. – 29 с.

*Summary*

In the article the most significant approaches to linguistic studying of the poetic metaphor presented in the researchers' works of the language of Russian and Belarusian fiction are systematized; their interaction and dynamics are shown, some separate categories are specified and perspective ways of poetic metaphor studying in connection with modern trends of the development of a linguistic science are indicated.

*Паступіў у рэдакцыю 12.05.08.*

УДК 81'373.612.2 + 81'373.7 + 81'38 + 82-1

*Т. Н. Кураш***ФРАЗЕОЛОГО-ТРОПЕЙЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ  
В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ: КРИТЕРИИ ТИПОЛОГИЗАЦИИ**

*Статья посвящена взаимодействию фразеологических единиц и тропов в текстах современной русской и белорусской лирики. Разработаны критерии комплексного исследования и типологизации фразеолого-тропейческих комплексов с учётом свойств отдельных видов тропов и фразеологизмов.*

**Введение**

В поэтическом тексте эстетически и прагматически значимо всё: и фоника, и лексика, и грамматика, и строфика, и графика, – весь тот ансамбль, который позволяет назвать в качестве одной из важнейших примет поэтического текста его гармоническую организацию [1]. В соответствии со своей природой – стремлением к образности, эмоциональности, лаконичности – поэзия использует наиболее ёмкие ресурсы разных языковых уровней.

В языке русской и белорусской поэзии выработан широкий спектр разнообразных стилистических приёмов, направленных на повышение смысловой ёмкости, экспрессии и образности речи. Среди них особого внимания заслуживают те, которые имеют интегративный характер, выступая как результат единого действия частных приёмов. В подобные взаимодействия могут входить как типологически одноплановые, так и разноплановые средства.

Французским учёным М. Риффатером было введено в лингвопоэтический оборот понятие конвергенции, под которым понимается «группа взаимодействующих стилистических приёмов, функционально объединённых как на уровне целевой установки, так и на уровне восприятия» [цит. по: 2, 212]. В углубление данной тематики В. С. Чулкова ввела в научный оборот понятие многочленного стилистического приёма, понимая под ним «качественно новый стилистический феномен, обладающий структурно-образующей и организующей функциями» [3, 6], который создаётся в тексте на основе континуума одночленных стилистических приёмов и участвует как в процессе текстообразования, так и в процессе раскрытия содержания текста» [3, 6]. В близком понимании фигурируют и другие термины. Так, И. В. Пекарская анализирует контаминацию как явление системности стилистических фигур русского языка, приводящее к конвергенции, выделяя при этом контаминацию гомогенную (взаимодействие однотипных фигур) и гетерогенную (взаимодействие фигур, в основе которых лежат разные принципы строения) [4].

Для нашего исследования особый интерес представляют работы, рассматривающие в названном выше ключе художественные тропы. Для обозначения различных аспектов их взаимодействия используются различные понятия: комплекс, конвергент, гипертроп, обратимость тропов и др. [3], [5], [6], [7], [8], [9]. В кругу подобных тропейческих образований привлекают внимание те, в которых тропы взаимодействуют со смежными явлениями. Известны, например, отдельные исследования в области взаимодействия тропейчности с фоникой, ритмикой, строфикой, метрикой поэтических текстов. Среди подобных феноменов практически неисследованным является взаимодействие тропов и фразеологических единиц (ФЕ). Отдельные наблюдения наиболее предметно представлены в работах О. И. Ревуцкого [например, 8, 142–144].

**Цель исследования.** В статье ставится цель выявления общих особенностей взаимодействия ФЕ и тропов в текстах современной русской и белорусской лирики и разработки критериев типологизации тропейческих конструкций, включающих в свой состав фразеологизмы, на основании учёта как свойств отдельных видов тропов, так и языковых характеристик ФЕ.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Интерес к изучению эффекта совместного действия ФЕ и тропов неслучаен: и те, и другие ориентированы на компрессию образной информации в сочетании с её «выдвинутостью», т. е. структурированностью такими языковыми средствами и таким образом, чтобы вовлечь читателя в процесс эмоционально-интеллектуального сотворчества.

Вместе с тем ФЕ и тропы имеют существенное различие. Тропы индивидуальны, непредсказуемы, окказиональны, рассчитаны на выведение вещи из автоматизма восприятия (В. Б. Шкловский); ФЕ, напротив, воспроизводимы, исчислимы в своём репертуаре, являются элементами национальной языковой картины мира. Они аккумулируют коллективный языковой опыт, тогда как тропы, по словам Б. Л. Пастернака, связаны с «мгновенным озарением» личности.

По отдельности для тропов и ФЕ реализация их лингвопоэтического потенциала имеет длительную традицию изучения. Тропеичность художественной речи изучается со времён античности; в трудах целого ряда исследователей не одно десятилетие описывается и образный потенциал фразеологизмов, и приёмы и способы их трансформации, введения в текст и т. п. (И. В. Абрамец, М. А. Бакина, В. В. Бойченко, В. П. Ковалёв, И. Н. Куклина, И. Я. Лепешев, О. А. Лещинская, А. Г. Ломов, В. И. Макаров, И. А. Новикова, Б. Подгурска, Н. В. Халикова, Н. Л. Шадрин, Н. М. Шанский и др.). Это ещё раз говорит о насущности обращения к описанию конвергентных образований, возникающих в поле взаимодействия «ФЕ – тропы».

В качестве рабочего понятия при описании подобного рода взаимодействий мы используем понятие «**фразеолого-тропеический комплекс**» (ФТК), понимая под ним тропеическую конструкцию контаминированного характера, включающую в свой состав ФЕ в эксплицитном или имплицитном виде. Фразеологический состав языка нами понимается максимально широко – с включением в него любых устойчивых единиц речи, закрепившихся в употреблении, в том числе фразеологических выражений (по Н. М. Шанскому).

Собранный материал свидетельствует о достаточной степени распространённости ФТК в языке русской и белорусской поэзии XX века, в первую очередь у таких авторов, как В. Маяковский, С. Кирсанов, Л. Мартынов, И. Бродский, Р. Рождественский, А. Вознесенский, Б. Ахмадулина, Р. Бородулин, Н. Гилевич, А. Пысин, П. Макаль, П. Панченко и др. ФТК реализуются в весьма разнообразных языковых конструкциях, демонстрируют различные способности организации контекста, вызывают ряд стилистических эффектов. В них по-разному включаются и сами ФЕ. Учитывая конвергентную природу анализируемого стилистического средства, а вследствие этого и его высокий потенциал к концентрированию информации образного и культурного планов, мы принимаем в качестве перспективных путей комплексного описания ФТК следующие направления, определяющие критерии типологизации рассматриваемых единиц.

### 1. Характер (вид) базового тропа

Анализ показал, что тропеизация ФЕ в текстах современной поэзии может приводить к созданию на их базе различных разновидностей как отдельных тропов, так и конвергированных (сложных) тропеических конструкций:

**метафорических:** *А вокруг / молчание немое, / смесь / из воскресений и суббот. / И плывут / по медленному морю / жалкие соломинки / забот. / Я за них хватаюсь обалдело.* (Р. Рождественский); *...жаўранак сэрца / абрываецца ў перапудзе...* (Р. Бородулин);

**метонимических:** *Граненая вода Кизиры / была, как пламень, холодна.* (Б. Ахмадулина); *...Гранёным глытком залатога віна / Ускружана крымскае лета* (К. Камейша);

**метафоро-метонимических:** *Бастует Лувр, / стальные двери стиснув.* (Р. Рождественский); *Лета, змитвай свае вудачкі!* (А. Навроцкий) и др. Более подробно см. в [10].

### 2. Характер (тип) фразеологизма

В состав ФТК могут включаться ФЕ, различные по степени семантической слитности компонентов:

**фразеологические сращения:** *Дождь / заледил с вечера – / перемывает косточки бульварам* (Р. Рождественский); *Там маланкі аб дубы ламаюць коп'і* (П. Панченко);

**фразеологические единства:** *И пес выскакивал ко мне, / как галка маленький, орущий, / и в беззащитном всеоружьи / торчали кактусы в окне.* (Б. Ахмадулина); *...зablудзіўся ў дзвюх бярозках / белых рук тваіх...* (А. Каско);

**фразеологические сочетания:** *Усни, не тараць на луну этажы, / не мучь Александровским садом* (Б. Ахмадулина); *Цяжка выбіцца прыметніку / У эпітэт адпаведны* (Р. Бородулин);

**фразеологические выражения:** *Летит / живеј еще / туннелем вдаль / слов / нержавеющих / литая сталь!* (С. Кирсанов); *Хоць век твой – краец веташка, / Шлях людзям знач ты, жыцьмеш поки, / Каб не разбіцца, як машка, / Аб ветравое шкло эпохі* (Р. Бородулин).

В контексте ФТК фразеологизмы, имеющие в своём составе связанные лексемы (сращения и сочетания), зачастую представлены только именно этим своим элементом.

Метафорическая природа фразеологических единств нередко проявляет себя в том, что их образная тема развивается в дальнейшем контексте, формируя тем самым ФТК, ср.: *Вот за что люблю анкеты: за прямую / постановку некривых вопросов. / За почти научное сведение / долгой жизни к кратким формулам. / За уверенность, что человека / можно разложить по полкам / и что полк требуется десять, / чтобы выдавали книги на дом, / или сорок, чтобы отпустили / в капстрану на две недели* (Б. Слуцкий); *...Аж зямля / натапырыла / чуйныя вушкі, / А на іх / завушнічкі-сунічкі / гараць...* (В. Коризна).

Широко представлены в составе ФТК и различные группы ФЕ по синтаксической соотносимости со словом определённой части речи (именные, адъективные, глагольные, наречные, междометные) и пр. Их участие в тропеических конструкциях также разнообразно. В частности, одним из распространённых приёмов построения ФТК является изменение фразеологического типа по данному критерию на иной, например, наречного на именной: *Прожила б она красивая, / вся задор и полнота, / если б проголодь крысиная / не сточила полотна* (Б. Ахмадулина) (*жить впроголодь – проголодь крысиная*).

### 3. Характер фразеологической трансформации

Всевозможные приёмы и способы преобразования ФЕ в художественных текстах достаточно полно описаны, в первую очередь, в структурном плане. Разумеется, что во многих случаях трансформация фразеологизмов (расширение либо сокращение состава, контаминация и пр.) и становится почвой для их превращения в тропы (хотя на этот факт почти не обращалось внимания в многочисленных работах, касающихся функционирования ФЕ в художественной речи), ср.: *А желает или не хочет, / проклянет ли, благословит – / капля времени камень точит* (Б. Слуцкий); *Хутка чалавецтва / На зямлі падвойца, / Недзе будзе ўпасці / Яблыку разладу* (П. Панченко).

Однако, как показывает собранный материал, трансформация и тропеизация ФЕ – явления не идентичные.

Во-первых, не всякое преобразование ФЕ приводит к созданию ФТК, т. е. не всякий трансформированный фразеологизм влечёт за собой тропеическое прочтение созданного на его базе языкового образа. Например: *И высокая мудрость меж ними жила, / та, которую, может, когда-то обрящем...* (Е. Винокуров); *А были важные персоны. Бразды им были вручены* (Е. Винокуров).

Во-вторых, ряд ФТК представляет собой такие образно-языковые конструкции, в которых фразеологизм представлен в нетрансформированном (либо формально трансформированном) виде, тем не менее весь контекст объединяется теми или иными ассоциациями тропеического плана. Ср.: *Но день воскресный уж баклуши бьёт / то детским плачем, то звонком посудным* (Б. Ахмадулина); *Шаравая маланка слова / Заляцела ў тваю душу* (К. Камейша).

Наконец, обнаружены и такие примеры тропеических конструкций, отнесённых к ФТК, в которых ни один из словесных элементов базовой ФЕ в контексте эксплицитно не представлен. В таком случае можно говорить об имплицитной представленности фразеологизма в составе ФТК. Ср.: *И поэмы пёкутся недолго, / и названьям потерян счёт. / По прилавкам Госкниготорга / иссыкульская пена течёт* (Р. Рождественский) (ср. ФЕ *лить воду*); *Двери наших мозгов посрывало с петель / В миражи берегов, / В покрывала земель* (В. Высоцкий) (ср. ФЕ *крыша поехала*); *Ілбамі трэснуліся з лёту хмары – / Ажно маланкі зыркнুলі ўваччу* (С. Блатун) (ср. ФЕ *искры из глаз посыпались*).

### 4. Участие в текстообразовании и реализации стилистических эффектов

Тропы, в особенности развёрнутые, конвергированные, проявляют текстообразующие способности, не только подчиняя своему «влиянию» ближний контекст, но и нередко охватывая текст в целом. ФТК в этом плане не являются исключением. Более того, текстообразующая функция нередко проявляется данным видом стилистического приёма в своей максимальной степени – созданием текста-тропа на его основе, что могут иллюстрировать стихотворения Б. Ахмадулиной «В солнечном сплетении», Р. Рождественского «Вслушайтесь...», «Есть радиусы действия...», «Раскачивается вагон...», А. Вознесенского «Баллада-диссертация», С. Кирсанова «Хоть умирай от жажды...», «Любовь математика», Б. Слуцкого «Моральный износ», Л. Мартынова «Корень зла», Е. Евтушенко «Подавляющее большинство», Ю. Мориц «Белое», Р. Бородулина «Хлеб з соллю еш...», «Бачаннем не зловіш жураўля...», «Навала брала...», С. Блатуна «Я вільготнай аначкай сціраю...», В. Коризны «Сляды», П. Макаля «Паміж малатком і кавадлам», К. Камейши «Лінія лёсу», М. Прокоповича «Кола» и др.

Обнаруживается корреляция текстообразующих ФТК с жанрово-тематической принадлежностью поэтических текстов. Чаще всего это тексты философского характера, представляющие собой единую концептуальную метафору, вовлекающую ФЕ и стоящую за ней концептуальную область в метафорическую интеракцию. Отсюда частотность функционирования, в том числе и в текстообразующем статусе, ФЕ, представляющих собой терминологические номинативные единицы (типа *радиус действия, белый стих, моральный износ, острый угол, параллельная прямая, атомный реактор, ядерное расщепление* и т. п.), ср.: *Паэт і фізік-атамнік у нечым / Усё-такі падобны між сабою. / Душа паэта – то ж рэактар вечны, / Што выпраменьвае часціцы болю / І сотні тысяч сэрацаў чалавечых / Бамбардзіруе імі без адбою, / Каб шляхам ядзернага расщеплення / Прывесці ў рух энергію сумлення* (Н. Гилевич).

Нередко на уровне текста или его фрагмента ФТК реализуют определённые стилистические эффекты – языковую игру, юмористический эффект и др.

Например, встречается приём «фразеологизирования» авторских тропеических новообразований, т. е. их построение по одному образцу и в едином контексте со знакомыми читателю ФЕ. Ср.: *Я был плохой приметой, / я был травой примятой, / я белой был вороной, / я воблой был вареной. / Я был кольцом на пне, / я был лицом в окне / на сотом этаже... / Всем этим был ужасе. / А чем теперь мне стать бы? / Почтенным генералом, / зовомым на все свадьбы? / Учебным минералом, / положенным в музее / под толстое стекло / на радость ротозею, / ценителю назло? / Подстрочным примечаньем? / Привычкой порочной? / Отчаяньем? Молчаньем? / Нет, просто – строчкой точной, / не знающей покоя, / волнующей строкою, / и словом, оборотом, / исполненным огня, / излюбленным народом, / забывшим про меня...* (Б. Слуцкий). Перечисленные предикативные метафоры типа *примятая трава, вобла варёная, кольцо на пне* и т. д., структурно не пересекаясь с употреблёнными в данном контексте ФЕ (*плохая примета, белая ворона, свадебный генерал*), тем не менее наделяются эффектом фразеологичности, будучи стилизованными под привычную нам фразеологию.

Основанием для тропеизации ФЕ может стать паронимическая аттракция по отношению к своему контекст-партнёру, ср.: *Но как мне честным быть / до конца? / Войти без стука / в ваши дома. / Войти без штучек / в ваши сердца.* (Р. Рождественский); *Я тил парное далеко / тумана с белым небом, / как пьют парное молоко / в стакане с белым хлебом* (С. Кирсанов); *Шлях Млечны – / Вечны зорны прах. / Шлях Плечны / Няньчыць хлебараба* (Р. Бородулин).

Юмористический эффект может быть вызван намеренным «снижением» ФЕ в результате её «превращения» в троп (*кто ты? бред кибернетический? / полуробот? полудух? / помесь королевы блюза / и летающего блюда?* А. Вознесенский) или окказиональным (игровым) сталкиванием ряда ФЕ в процессе их включения в единый тропеический контекст (*Ох, безрыбье в речушке, которую кот заплакал! / Сегодня любая лягушка становится раком. / И, сунув два пальца в рот, / Свистит на Лысой горе.* А. Башлачёв).

##### 5. Участие в выражении фоновой информации

И фразеологизмы, и тропы сами по себе имеют непосредственный выход на создание картины мира, на кодирование как индивидуально-авторских смыслов, так и национально-культурного компонента. Что же касается ФТК, то здесь момент фоновости словесного образа ещё более усиливается, требуя опоры на прецедентную составляющую читательской пресуппозиции.

Особого внимания в этом плане заслуживают те контексты, в которых ФЕ присутствует на уровне импликатур как прообраз тропеического построения (см. выше). В этом случае адекватная интерпретация всей образной конструкции возможна в случае её встраивания в так называемую «парадигму образов» национальной поэзии. Например, для раскрытия образного смысла стихотворения М. Цветаевой «Глаза» необходима его проекция на фразеологизм *зеркало души*, являющийся устойчивой перифразой к слову *глаза* [11, 323].

В случае, когда ФЕ представлена в составе ФТК фразеологически связанным словом, интерпретация тропа осуществляется при опоре на пресуппозитивное знание валентности данной лексемы. Например: *Так щедро август звезды расточал* (Б. Ахмадулина) (ФЕ *расточать похвалы / комплементы*); *Бастует Лувр, / стальные двери стиснув* (Р. Рождественский) (ФЕ *стиснуть зубы*).

Ряд ФТК осбразован на базе устойчивых словосочетаний, которые могут быть отнесены к разряду лингвокультурам, что предполагает актуализацию социокультурной пресуппозиции читателя: *дождь понесся / с превышеньем / дождевого плана.* (С. Кирсанов); *...Толькі каб не сталі гарады / Атамнаю брацкаю магілай* (П. Панченко); *Планета галаву насыпле попелам / Радыеактыўным...* (Р. Бородулин).

### Выводы

ФТК – особый стилистический приём современной русской и белорусской поэтической речи, создаваемый на пересечении образного потенциала тропических средств и ФЕ, что позволяет поэтам добиться высокой компрессии смысла посредством различных оригинальных способов сочетания общезыковой (фразеологической) и индивидуально-авторской семантики, а также задать определённую программу «развёртки» смысла ФЕ, которые нередко квалифицируются как «свёрнутые тексты» культуры.

ФТК нельзя отождествлять со всяким преобразованием фразеологизма в авторском контексте.

Комплексное описание ФТК должно исходить: а) из учёта структурно-смысловых особенностей составных элементов контаминанта по отдельности (определённого вида ФЕ и конкретной разновидности тропа); б) из его специфики как качественно нового словесно-образного целого; в) из учёта его текстообразующих функций; г) из учёта характера представленного в контексте фонового (национально-культурного) компонента, кодируемого как фразеологическим фондом языка, так и арсеналом его изобразительно-выразительных средств.

### Литература

1. Штайн, К. Э. Гармоническая организация поэтического текста : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.02.01 / К. Э. Штайн ; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб., 1994. – 39 с.
2. Хованская, З. И. Анализ литературного произведения в современной французской филологии / З. И. Хованская. – М. : Высш. шк., 1980. – 303 с.
3. Чулкова, В. С. Многочленный стилистический приём как одно из средств интеграции текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / В. С. Чулкова ; Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. – М., 1978. – 24 с.
4. Пекарская, И. В. Контаминация в контексте проблемы системности и стилистических ресурсов русского языка : в вып. / И. В. Пекарская. – Абакан, 2000. – Ч. 1. – 248 с.
5. Кожевникова, Н. А. Об обратимости тропов / Н. А. Кожевникова // Лингвистика и поэтика / отв. ред. В. П. Григорьев. – М. : Наука, 1979. – С. 215–224.
6. Кураш, С. Б. Усложнённое кодирование образной информации как аспект филологического анализа художественного текста : пособие / С. Б. Кураш. – Мозырь : МГПУ, 2003. – 54 с.
7. Лопаткина, С. В. Контекстуальное взаимодействие тропов в современном русском литературном языке: на материале художеств. и публицист. речи : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / С. В. Лопаткина ; Хакас. гос. ун-т им. Н. Ф. Катанова, Ин-т филологии. – Абакан, 2004. – 217 л.
8. Ревуцкий, О. И. Филологический анализ художественного текста : учеб. пособие / О. И. Ревуцкий. – Минск : РИВШ, 2006. – 320 с.
9. Слухай, Н. В. Сверхфразовые образные единства в художественной речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. В. Слухай ; Киев. гос. ун-т. – Киев, 1984. – 24 с.
10. Кураш, Т. Н. Типы фразеолого-тропических комплексов в зависимости от характера базового тропа в языке современной русской поэзии / Т. Н. Кураш // Текст, язык, человек : сб. науч. тр. : в 2 ч. / отв. ред. С. Б. Кураш, В. Ф. Русецкий. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2007. – Ч. 1. – С. 168–170.
11. Ревуцкий, О. И. Интерпретация текстов повышенной семиотической сложности / О. И. Ревуцкий // Лингвистические и методические аспекты преподавания иностранных языков : материалы Междунар. науч. конф., 19–20 нояб. 2007 г. / под ред. А. М. Амадова. – Белгород : ИПЦ «Политерра», 2007. – С. 319–325.

### Summary

The article is devoted to the interaction of phraseological units and tropes in the texts of modern Russian and Belarusian lyrics. Criteria of complex research and typological description of the phraseological and tropes complexes in view of properties of some kinds of tropes and phraseological units are developed.

*Поступила в редакцию 12.05.08.*

УДК 811.161.3:81:3:81.08

*В. А. Ляшчынская***ІРАДЫЯЦЫЯ Ё КАНТЭКСЦЕ ВЫКАРЫСТАННЯ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ**

*Артыкул прысвечаны даследаванню фразеалагічнай ірадыяцыі з мэтай вывучэння і ўстанаўлення заканамернасцей выкарыстання такіх унікальных адзінак, як фразеалагізмы, іх узаемадзеяння з іншымі і рознымі адзінкамі мовы ў тэксце. Выяўляюцца прычыны фразеалагічнай ірадыяцыі, умовы тых змен, якія назіраюцца пры выкарыстанні фразеалагічных адзінак у пэўным кантэксце.*

**Уводзіны**

Заўважана, што моўныя адзінкі розных тыпаў і ўзроўняў пры выкарыстанні ў маўленчай плыні аказваюць адны на другія ўздзеянне, ці назіраецца ірадыяцыя. Так, І. В. Арнольд адносна выкарыстання ў адным кантэксце розных паводле стылістычнай афарбоўкі слоў адзначае, што «доўгае выказанне можа ўтрымліваць адно-два высокія словы на фоне нейтральнай лексікі і гучаць усё разам узвышана, і, наадварот, адно грубае вульгарнае слова можа надаць вульгарнасць і грубасць большаму адрэзку тэксту» [1, 26].

Пытанне фразеалагічнай ірадыяцыі, ці ўласцівасці ўжывання фразеалагізмаў ў тэксце ці яго адрэзку – кантэксце (пад кантэкстам разумеецца абраны адвольна адрэзак выказвання, у якім назіраюцца, аналізуюцца і канкрэтызуюцца асаблівасці моўных фактаў), калі паміж фразеалагічнай адзінкай (далей – ФА) і фразеалагічным кантэкстам (далей – ФК) устанаўліваюцца складаныя і цікавыя ўзаемаадносіны, калі ФА ўздзейнічае на кантэкст ці кантэкст аказвае ўплыў на ФА, не новае, але не зусім поўна і ўсебакова вывучана.

Упершыню яго ўзнімае Н. П. Гераскіна, якая, аналізуючы ўжыванне фразеалагізмаў англійскай мовы ў кантэкстным акружэнні, устанаўлівае два тыпы выражэння фразеалагічнай ірадыяцыі, якія даследчыца адпаведна называе «цэнтрабежным (ірадыяцыя ФА на кантэксце) і цэнтраімклівым (ірадыяцыя кантэксту на ФА)» [2, 92]. Пры гэтым даследчыца падкрэслівае «важнасць з’явы ірадыяцыі для канатацыйнай зоны ФА, таму што ... пад уздзеяннем ірадыяцыі кантэксту на фразеалагізм ФА можа змяняць сваю стылістычную накіраванасць, можа атрымаць ці мадыфікаваць свой ацэначны зарад» [2, 92].

З іншых пазіцый падыходзіць да вывучэння фразеалагічнай ірадыяцыі на матэрыяле зноў жа фразеалагізмаў англійскай мовы В. В. Каплуненка, які разглядае гэтую з’яву «ў сістэме адносін наймення ў мове, ці ў сістэме намінацыі» [3, 19]. Аўтар зыходзіць з пазіцыі, што калі «асноўная прыкмета ірадыяцыі – накіраванае ўздзеянне адных моўных адзінак і іх канфігурацый на другія з мэтай мадыфікацыі характару абазначанага апошніх, то раскрыццё асноўнай прыкметы залежыць ад аналізу адносін найменняў, якія складваюцца ў дадзеным выпадку» [3, 19]. На думку моваведа, азначэнне ірадыяцыі выводзіцца дастаткова проста ў тэрмінах інфармацыйнага падыходу да тэксту, «паколькі змест кожнай моўнай адзінкі ў складзе тэксту можна выразіць колькасцю інфармацыі, ірадыяцыйныя адзінкі выдзяляюцца значна большай колькасцю інфармацыі ў параўнанні з акружэннем. Змяняецца значнасць, ці “ўдзельная вага” ў структуры цэласнага сэнсу, моўных адзінак, якія аказваюцца ў зоне ірадыяцыі» [3, 19].

**Мэта даследавання.** Даследаванне фразеалагічнай ірадыяцыі з мэтай вывучэння і ўстанаўлення заканамернасцей выкарыстання такіх унікальных адзінак, як фразеалагізмы, іх узаемадзеяння з іншымі і самымі рознымі адзінкамі мовы ў тэксце, у асобных яго адрэзках у беларускай мове не праводзілася, а таму з’яўляецца ў гэтым плане актуальным для даследавання беларускай фразеалагіі ўвогуле, фразеалагічнай стылістыкі і лінгвістыкі тэксту ў прыватнасці, а таксама для даследавання індывідуальна-аўтарскага выкарыстання гэтых унікальных адзінак мастацкага маўлення. Мэта прапанаванага артыкула – паказаць праяўленне ірадыяцыі на фразеалагічным матэрыяле з твораў класіка беларускай літаратуры Янкі Купалы, па магчымасці выявіць прычыны фразеалагічнай ірадыяцыі, умовы тых змен, якія назіраюцца пры выкарыстанні ФА ў пэўным тэксце ці яго адрэзку з улікам іх семантыкі.

Перш чым прыступіць да аналізу ўзаемадзеяння рознаўзроўневых адзінак як у межах усяго тэксту, так і ў асобных яго адрэзках з твораў Янкі Купалы, спынім увагу на спецыфічных прыкметах фразеалагізмаў як адметных адзінак мовы, дзякуючы якім і ўзнікае ўзаемадзеянне ФА і яе акружэння.

### Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

Як вядома, фразеалагізмы характарызуюцца шэрагам адметных ад іншых адзінак мовы прыкмет, сярод якіх усе фразеологі называюць устойлівасць, узнáўляльнасць, цэласнасць значэння і структуру, у складзе якой не менш за два кампаненты. Аднак далёка не ўсе выдзяляюць у якасці катэгарыяльных уласцівасцей ФА экспрэсіўнасць, вобразнасць, як і не ўсе аднолькава падыходзяць да асэнсавання такіх уласцівасцей ФА, як устойлівасць і ўзнáўляльнасць. Так, беларускі фразеолог І. Я. Лепешаў, вызначаючы прысутнасць канатацыйнага элемента ў семантычнай структуры фразеалагізма і наданні ім экспрэсіўна-эмацыянальнай афарбоўкі прадметна-лагічнаму значэнню фразеалагізма, усё ж не згодны з вызначэннем экспрэсіўнасці як адметнай прыкметы, уласцівасці фразеалагізмаў: «З гэтага, аднак, ніяк не вынікае, што “экспрэсіўнасць з’яўляецца катэгарыяльнай асаблівасцю фразеалагізма”» [4, 11].

З аднаго боку, прызнанне экспрэсіўнасці асабліва важнае з пункту гледжання прагматычнай функцыі, функцыі маўленчага выкарыстання і ўздзеяння фразеалагізмаў, якія характарызуюцца не толькі і нават не столькі намінацыйнай функцыяй, колькі экспрэсіўна-камунікацыйнай, эстэтычнай, і гэтая функцыя «для фразеалагічнага ўзроўню гіпертрафіравана, узведзена ў абсалют» [5, 210].

З другога боку, прызнанне экспрэсіўнасці як катэгарыяльнай уласцівасці фразеалагізмаў патрабуе ўдакладнення аб’ёму фразеалогіі, у прыватнасці яго звужэння да фразеалагізмаў-ідыём, выключаючы за межы фразеалогіі прыказкі, прымаўкі, устойлівыя выразы, афарызмы і інш., што ў апошні час стала амаль агульнапрызнаным, аднак не аднолькавым паводле зместу. Да месца будзе адзначыць, што і беларускі фразеолог І. Я. Лепешаў усё ж прыходзіць да гэтага ж вываду – менавіта да звужанага аб’ёму фразеалогіі, паколькі ён выдзяляе ў асобны раздзел навукі аб мове парэміялогію, тым самым дакладна вызначаючы месца прыказак, якія толькі паводле ўстойлівасці, узнáўляльнасці і шматкампанентнасці сваёй структуры набліжаюцца да фразеалагізмаў, па-за межамі фразеалогіі [6].

Прызнанне, што ўсе ФА (у вузкім значэнні – ідыёмы) характарызуюцца экспрэсіўнасцю, вядзе да выяўлення іх вобразнага патэнцыялу, таго феномену фразеалагізма, за якім замацаваны пэўныя веды, што «выводзяцца з пачатковай канцэптуальнай структуры» [7, 73]. Напрыклад, ФА *пераліваць з пустога ў парожняе* азначае не проста ‘весці пустыя размовы, займацца балбатнёй, пустаслоўем’ [8, Т. 2, С. 179], а найперш успрымаецца носьбітамі мовы як адзінка са значэннем ‘марнаваць час без дасягнення мэты’, ведаючы, што *пустое і парожняе* – гэта тое, што нічога не змяшчае. Зусім іншага тлумачэння патрабуе ідыёма *насіць ваду рэшатам*, за якой замацавана значэнне ‘рабіць што-небудзь безвынікова, заведама ўпустую’ [8, Т. 2, С. 78], паколькі тут назіраецца актуалізацыя іншых ведаў: для носьбітаў мовы важным з’яўляецца ўсведамленне, што ‘рэшата – гэта непрыгодны посуд, інструмент для пераносу вады’.

Такі падыход да ўсведамлення сэнсу ФА прыводзіць да выяўлення вобразнага складніка, які з’яўляецца часткай плана зместу ідыёмы, ці да выяўлення такой адметнасці фразеалагізмаў, як вобразнасць. І, на наш погляд, менавіта экспрэсіўнасць, з аднаго боку, і вобразнасць як прычына экспрэсіўнасці, з другога, і з’яўляюцца асноўнай прычынай ірадыяцыі, яны ўплываюць перш за ўсё на выбар кантэксту для ФА і ірадыяцыі апошняй на яго, ствараючы фразеалагічны кантэкст, які ўздзейнічае на пачуццёвае ўспрыманне. Гэта азначае, што ўжыванне ФА, выбар кантэксту для яе залежыць ад той вобразнасці, якая замацавана за ФА і якая выконвае дыферэнцыяльную функцыю кантэксту ці дэкадзіруе яго.

Дэтальнае вывучэнне ўзаемадзеяння ФА і кантэксту, які ўключае яе, на матэрыяле твораў Янкі Купалы выяўляе розныя спосабы ірадыяцыі, іх разнавіднасці, ілюструючы тым самым індывідуальна-аўтарскае майстэрства. Для нас найбольшую цікавасць уяўляюць выпадкі ірадыяцыі ФА на кантэкст і кантэксту на ФА, калі ў выніку іх ўзаемадзеяння змяняецца канатацыйная характарыстыка як фразеалагізма, так і кантэксту, вызначаецца іншая стылістычная ацэнка. Напрыклад, у вершаваным апаведзе «Сват» (мае падзаглавак *З апавядання старога дзецюка*) пра спробы сватання галоўнага героя прачытаем толькі адну страфу:

*Дасталі тытун, затуманілі люлькі, –  
Капшук мой быў слаўны, – дастаў ад бабулькі, –  
І, як бы нідзе ні аб чым і не дбаем,  
З пустога ў парожняе пераліваем:  
Адны хтось маўчаць з нас, а слухаюць тыя,  
Ці тыя замоўкнуць, каб чулі другія* («Сват», II, С. 17) [9].

Выкарыстанне ФА *пераліваць з пустога ў парожняе* ‘весці пустыя размовы, займацца балбатнёй, пустаслоўем’ на фоне сур’ёзнага нейтральнага аповеду змяняе ацэнку не толькі прыведзенага кантэкстнага акружэння фразеалагізма, сэнсу прыведзенай страфы, але і ўсяго твора: менавіта ФА дакладна перадае жартоўнасць, забаву свата, несур’ёзнасць намераў тых, хто едзе ў сваты, што і выяўляецца ў далейшым аповедзе Міхалкі, які «*вядомы ўсім чыста манюка, брахалка*». Інфармацыйная насычанасць кантэксту павялічваецца і з улікам імпліцытна выражанай экспрэсіўнасці гэтага фразеалагізма, якая выяўляецца ў таўталагічнасці яго структуры.

Адбываецца фразеалагізацыя кантэксту і ў выпадку нанізвання ў яго межах дзвюх і больш ФА ці паўтору адной і той жа ФА, калі адбываецца цеснае зліццё іншых адзінак з ФА і падпарадкаванне ім. Вось, напрыклад, для ілюстрацыі частка маналогу Паўлінкі з аднайменнай камедыі Я. Купалы: «*Цямнее і цямнее, ночка набліжаецца, а яго як няма, так і няма! А шчыра абяцаўся, шэльма, напэўна прыйсці. (Шукае запалак і запальвае лямпу.) І што гэты тата да яго мае. З таго часу, як даведаўся, што ён на мяне мілым вокам паглядае, усё роўна як чорная кошка між імі перабегла. Ён-то нічога, але тата – дык жыўцом бы яго з’еў. Ну, але тата сваё, Якім сваё, а я – сваё. Паглядзім, чый верх будзе: таткаў, ці мой, ці яго? (Падумаўшы.) Казаў прыйдзе сягоння, каб там і ліха гарэла, «Трэба, кажэ, сякую ці такую зрабіць настанову. Мы, кажэ, не дзеці – маем свой розум і можам сабой пакіравацца. Толькі жэ, кажэ, Паўлінка, павінна на гэта прыстаць канешне, бо іначай, кажэ, згінем, як рудыя мышы...» (Ускочыўшы.) Ай! нехта ідзе» (Паўлінка», VII, С. 141). Тут пад уздзеяннем экспрэсіўнасці шматлікіх фразеалагізмаў ствараецца эфект узмацнення экспрэсіўнай насычанасці ўсяго кантэксту, які набывае фразеалагічную афарбоўку. Менавіта колькасць фразеалагізмаў выяўляе асноўнае назначэнне канатацыі гэтых сродкаў маўлення – уздзеянне на пачуццёвае ўспрыманне, а яно, як вядома, апярэджае думку.*

Цікавасць выклікаюць прыклады ірадыяцыйнага ўздзеяння адной ФА на ўвесь кантэкст. Так, нават у асобна ўзятай страфе паэтычнага твора мастака відавочным выступае ірадыяцыйнае фразеалагізма на яго слоўнае акружэнне, у выніку чаго ўся страфа набывае адзнакі фразеалагізацыі:

*І араў, і касіў,  
І канавы капаў,  
Пушчу сек і вазіў,  
Не раз поўху дастаў* («Не клянціце мяне», I, С. 65).

Прыведзены прыклад ілюструе перадачу асаблівасцей мовы селяніна, які вядзе аповед свайго цяжкага жыцця, выяўляе імітацыю размоўнага характару маўлення, для чаго ў прыведзенай страфе верша паэт выкарыстоўвае размоўны фразеалагізм *дастаць поўху* ад каго ‘быць бітым, фізічна пакараным кім-н.’ [10, 201], які фразеалагізуе ўвесь кантэкст.

Устанавіць фразеалагічную ірадыяцыю ў кантэксце можна шляхам замены фразеалагічных адзінак семантычна эквівалентнымі ці блізкімі паводле значэння стылістычна нейтральнымі адзінкамі. Праілюструем некалькімі прыкладамі.

Так, у мінікантэксце з драматычнай паэмы «Сон на кургане» Падростак, рэагуючы на словы і дзеянні Вар’яткі, якая «хоча кінуцца з нажом на кабету», падб’ягае, хватае яе ззаду за руку і прамаўляе наступныя словы:

*Што ты, цётка, звар’яцела  
Ці мо блёкату пад’ела:*

*К сляпой лезеш без бязні,  
Як угледзіць, справіць лазню* (VII, С. 79).

Тут у першай частцы рэплікі адзначаем побач дзеяслоў *звар’яцець*, значэнне якога ўдакладняе ФА *блёкату пад’есці* ‘зусім страціць розум, перастаць разумець, кеміць’ [10, 18], а разам яны акцэнтуюць увагу, выяўляюць высокую ступень экспрэсіўнасці. Замена ФА ў гэтай частцы проста немагчымая без паўтору адной і той жа лексемы, якая можа ўспрымацца парознаму, паколькі яна характарызуецца мнагазначнасцю: 1) ‘захварэць на псіхічнае растройства, страціць розум’ і 2) ‘страціць развагу, раз’юшыцца, ашалець’. У другой частцы, калі замяніць ФА *справіць лазню* ‘пакараць, зрабіць вымову, пабіць’ [10, 147] адным з эквівалентных ёй па значэнні слоў тыпу *пакараць, пабіць* і інш., зніжаецца і нават траціцца эмацыянальная і экспрэсіўная насычанасць выказвання.

Цяпер возьмем прыклад з праявінага маўлення аднаго з персанажаў п'есы «Тутэйшыя», селяніна Гарошкі, мова якога вызначаецца багаццем фразеалагізмаў як індывідуальнай яго характарыстыкі. Вось адно з яго выказванняў:

Г а р о ш к а. *Наш настаўнік, Янка, дык той без ніякага нічога, як тапаром сячэ: «Пакуль, кажса, не зробімся самі сабе гаспадарамі, датуль ніякага ладу, ні складу ў нас не будзе». Гэты настаўнік добры і дужа разумны чалавек, але трохі галава яго нечым заведзена, бо мала, што сам носіцца, як кот з салам, з усялякімі мудрымі думкамі, дык яшчэ, як на тое ліха, і маёй Аленцы ў галаве ўсё дагары нагамі перакуліў. І цяпер тая ўжо, як папуга, паўтарае за ім: «Недачаканне іх! – кажса. – Будзем самі сабе гаспадарамі!»* [«Тутэйшыя», VII, С. 303].

Прывядзем толькі для замены фразеалагізмаў, выкарыстаных у прыведзеным кантэксце, адэкватныя ім па значэнні лексемы ці свабодныя спалучэнні слоў: як *тапаром* (сячэ) – *дакладна* (гаворыць); *ні ладу ні складу* – *ніякага парадку*; *галава нечым заведзена* – *нястомна думаць*; як *кот з салам* (насіцца) – *з захапленнем*; як *на тое ліха* – *нібы знарок*; *дагары нагамі перакуліць* – *перайначыць*. Калі падставіць адзначаныя эквівалентныя замены ў папярэдняе выказанне Гарошкі пра настаўніка Янку, то атрымаецца зусім іншы стыль маўлення, якое, пазбаўленае фразеалагізмаў, становіцца маўленнем нейтральнага стылю. Гэтая замена вызваляе кантэкстны адрэзак своеасаблівай прывабнасці, якую стварае нязмушаны, спантанны, вобразны і эмацыянальны характар маўлення гэтага персанажа. А менавіта ўжыванне фразеалагізмаў стварае павышаную эмацыянальнасць і экспрэсіўнасць яго маўлення. Трэба ўлічыць і той факт, што мастацкаму стылю ўласціва шырокае выкарыстанне сродкаў размоўнага стылю, што абумоўлена самай структурай, як у нашым выпадку, драматычнага твора мастака, калі дыялог, маналог з'яўляецца формай яго выражэння. З другога боку, уключэнне фразеалагізмаў у кантэкст твора, тым больш у маўленне асобнага персанажа, а значыць і фразеалагізацыя яго вымагаецца эстэтычнай функцыяй і эстэтычнай матывацыяй мовы мастацкай літаратуры, адметнай нормай мастацкага стылю – індывідуальнасцю маўлення мастака. І таму, зразумела, што для Купалы, як і для кожнага сапраўднага майстра слова, важна пазбегнуць стандарту, стэрэатыпу ў мове. І калі замяніць ФА, ужытыя ў прыведзеным кантэксце, як і ва ўсім творы, то ў выніку гэтага пазбаўляецца маўленчай індывідуальнасці персанаж п'есы і сам твор.

І, наадварот, адзначаюцца шматлікія выпадкі кантэкстнага ўплыву на ўспрыманне ФА, якая ў выніку гэтага можа набываць ці змяняць сваю ацэначную характарыстыку, канатацыйнае значэнне. Напрыклад, фразеалагізм *голы як бізун* 'вельмі бедны' канстатуе прыкмету пра матэрыяльнае становішча і ўжываецца пры дзейніку са значэннем асобы, як правіла, без яўна выражанай ацэнкі. Янка Купала выкарыстоўвае яго ў мове аднаго персанажа п'есы для характарыстыкі другога, што і выяўляецца ў размове Альжбеты і Сцяпана ў камедыі «Паўлінка», калі яны абмяркоўваюць кандыдатуру будучага зяця:

А л ь ж б е т а (садзіцца). *А хто ж гэта такі?*

С ц я п а н. *Адольф Быкоўскі!*

А л ь ж б е т а. *Э-э! Я думала, хто там!.. Ажно нічога людскога. Толькі ездзіць ды нюхае, якая дзяўчына пасагу больш мае, а сам дык голы, як бізун.* («Паўлінка», VII, С. 147).

У кантэксце выказвання Альжбеты, якая для адмоўнай характарыстыкі Быкоўскага ўжывае словазлучэнне «нічога людскога», дзяслоў *нюхаць* у пераносным значэнні 'выведаць, высочваць', ФА *голы як бізун* набывае адмоўную канатацыю. Для параўнання прывядзем ілюстрацыю з гэтым жа фразеалагізмам у фразеалагічным слоўніку беларускай мовы: *Гумно спалілі, а дзеравякі на новую хату заадалі завезці ў гарнізон, на дровы. Так і выйшаў Мурашка з вайны – голы як бізун.* (Я. Брыль) [8, Т. 1, С. 281], дзе нават у ізаляваным кантэксце відавочна станоўчая, «спачувальная» ацэнка ФА.

Назіраецца і такая з'ява, калі ў кантэксце твора ФА пад уздзеяннем кантэкстнага акружэння змяняе сваё значэнне. Напрыклад, купалаўскі варыянт ФА *сядзец пад хвартухом* 'быць у падпарадкаванні каго-н., добраахвотна пакарацца каму-н. (часцей мужа жонцы)' [10, 291], якому ў літаратурнай мове адпавядае ФА *сядзец (быць) пад абцасам* і які звычайна мае негатыўную канатацыю, у кантэксце твора палярна змяняе яе на станоўчую:

М а к с і м. *Гэта я так сабе, як вам сказаць, на далікатны манер пусціўся. Я ж, як самі бачыце, пэўна што яе не баюся. Ды што ж бы было, каб даведаліся суседзі, што я ў сваёй аздабулькі пад хвартухом сяджу?*

Такому ўспрыманню канатацыйнага значэння ФА спрыяе ўвесь кантэкст і асабліва памяншальна-ласкальны назоўнік *аздабулька*, якім персанаж п'есы карыстаецца для наймення сваёй жонкі.

Нярэдка менавіта сэнс, лексічнае напаўненне, танальнасць вершаванага твора ўздзейнічаюць на фразеалагізм, і тады назіраецца адваротны накірунак ірадыяцыі: кантэкстнае акружэнне фразеалагізма можа змяняць яго ацэнку. Так, у вершы «Хоць ты, сэрца, лопні, трэсні...» змена ў эмацыянальнай ацэнцы кампаратыўнага фразеалагізма *як тытун у табакерцы* 'недасведчаны, які не разумее, не асэнсоўвае' відавочная:

*Дык пець буду табе, людзе,  
Каб працёр свае ты вочы! –  
А шмат лепей табе будзе,  
Як адрозніш дзень ад ночы.*

*Бо ты ж надта цёмны, браце,  
Як тытун у табакерцы, –  
Хоць не воўк – жывеш у хаце,  
Хоць ты маеш душу, сэрца (I, С. 182).*

Выкарыстаны ў прыведзеным кантэксце фразеалагізм *як тытун у табакерцы*, за якім замацавана адмоўная ацэнка і які звычайна выкарыстоўваецца для выражэння асуджэння, адмоўнай характарыстыкі каго-небудзь, у кантэксце верша ўспрымаецца чытачом як адзінка для выражэння спачування, нават шкадавання да людзей, якія так недасведчаныя.

Фразеалагізм у кантэксце твора і пад яго ўздзеяннем можа змяняць сваё канатацыйнае значэнне, пры гэтым дастасоўваючыся часам да яго паводле свайго афармлення. Напрыклад, у вершы Купалы «З кірмашу» лексічныя сродкі ўступаюць у «супрацоўніцтва» з фразеалагічнымі (*мора на калені* 'хто-н. не адчувае ніякага страху, нічога не баіцца, яму ўсё хоць бы што'; *ехаць на сто коні* 'адчуваць вялікае задавальненне, нічога не баяцца, нічога не страшна') і разам дакладна перадаюць прыўзняты настрой, браваду і лёгкасць падвыпітага чалавека:

*Што мне ўсё тут знача?  
Панам я сягоння!  
Па калені мора,  
Еду на сто коні.*

*Чортам аплявуху –  
Зайцам абярнуся  
І ў лес пакаціўся,  
Ані азірнуўся.*

Вось чаму далей у тэксце гэтага верша ФА *паказаць пачым фунт ліха* 'жорстка пакараць, правучыць каго-н., каб непанадна было', якая сваім значэннем рэзка выдзяляецца на фоне папярэдняга разухабістага, але ў цэлым міралюбівага выказвання галоўнага героя верша, паэт уносіць змены ў падачы гэтай ФА, далучаючы да аднаго з кампанентаў яе памяншальна-ласкальны суфікс *-ік*, прыстасоўваючы такім чынам ФА да кантэксту, ці, іншымі словамі, ФА атрымлівае пэўны зарад ад кантэкстнага акружэння і падпарадкоўваецца яму:

*Эх-ці!.. Дома баба  
Не прапусце ціха;  
Ну, мы ёй пакажам,  
Пачым фунцік ліха! («З кірмашу», II, С. 90).*

Нярэдка выдзяляецца імпліцытны характар выражэння ірадыяцыі, што звязана з наяўнасцю двухпланавага ўспрымання семантычнай структуры ФА ў выніку пераасэнсавання кампанентаў, калі кампаненты ФА з прычыны раздзельнаафармленасці ў складзе ФА ў суме сваёй і дзякуючы ФК, у якім адзначаецца адзін з кампанентаў фразеалагізма як ізаляваная лексема, успрымаюцца і ў прамым, і ў пераносным значэнні. Напрыклад, у п'есе «Паўлінка» чытаем дыялог Паўлінкі і Якіма, які прыходзіць у хату герані:

*Я к і м. Вось і я – як тут быў! Добры вечар яснепекнай панне Паўлінцы. Што, золатца маё ненагляднае, пракалася трохі мяне, ненавісніка? (Глянуўшы на бакі.) А ці нікога няма? (Гаворачы, набліжаецца да Паўлінкі, вітаецца і хоча абняць яе.)*

*П а ў л і н к а (баронячыся). Ой, ой! памалу! Усе дома, усе дома. Толькі ў Якіма не ўсе дома, бо поначы ходзіць да маладых дзяўчат («Паўлінка», VII, С. 141).*

У прыведзеным кантэксце назіраецца двухпланавасць шляхам спалучэння фразеалагічнай абстракцыі, замацаванай за ФА *не ўсе дома ў каго* 'які выдзяляецца чым-н., прыдуркаваты, ненармальны чалавек; не такі, як іншыя' [10, 85] і літаральнага значэння кампанента *дома*. Пры гэтым семантычная двухпланавасць узмацняе нераўнамернасць размяшчэння інфармацыі ў кантэксце. Экспрэсіўная функцыя кантэксту другой часткі выказвання Паўлінкі павялічваецца ў параўнанні з першай яе фразай і тым больш у параўнанні са словамі Якіма. Выяўляецца каламбурнасць маўлення гераіні і магчымасць на слоўным узроўні выразіць перасцярогу, спыніць імпэт каханага. У выніку экспрэсіўнасць дасягаецца павялічанай колькасцю інфармацыі, якую нясе ФА ў гэтым кантэксце.

Блізкі да папярэдняга і ўсё ж адметны адзначаем яшчэ адзін прыклад узбагачэння семантыкі фразеалагізма пад уздзеяннем кантэксту і адначасова фразеалагізацыі кантэксту пад уздзеяннем фразеалагізма:

Г а р о ш к а. *Дарма толькі вытаптаў з паў-Менску – як у шабас, усе крамы пазачыняны. Паеду без табакі.*

А л е н к а (жартаўліва). *Якое няшчасце! Гэта ж як у таткі пачнецца вялікі табачны пост, дык задасць ён усім нам табакі!*

Г а р о ш к а (дабрадушна). *Табакі не табакі, а перцу калі-небудзь дастанеш ты ў мяне за свой доўгі язык.* («Тутэйшыя», VII, С. 296).

Выкарыстанне лексемы *табака* і яе абыгрыванне ў маўленчай сітуацыі (*табачны пост, задаць табакі*) фразеалагізуе кантэкст, эмацыянальна і экспрэсіўна падкрэслівае яго ўздзеянне. З другога боку, фразеалагізацыя кантэксту задаецца семантыкай фразеалагізма *дастаць перцу* 'атрымаць вымову, аказаць фізічнае ўздзеянне ад каго-н.' і ўспрыманням яго як слоў у свабодным выкарыстанні, ці дваітным успрыманням.

Цеснае ўзаемадзеянне фразеалагізма і кантэкстнага яго акружэння на ўзроўні семантыкі, калі свабоднае ўжыванне лексемы паўтарае слова-кампанент фразеалагізма, у выніку чаго назіраецца, з аднаго боку, фразеалагізацыя кантэксту, а з другога – дэфразеалагізацыя ФА, можна праілюстраваць не адным прыкладам і з паэтычных твораў Купалы. Напрыклад, у вершы «Селянін і конь» апісваецца размова змучанага каня, які прыстаў і ні з месца, з селянінам:

*Селянін ужо і ласкай:*

*«Но! Цягні, ваішэця!*

*Бо інакш напішуць брыдка*

*Аб табе ў газеце... »*

*А яму конь: «Няхай пішуць,*

*Раз такой натуры,*

*Адно ты пакінь пісаці*

*На маёй жа скуры!»* (III, С. 186).

Дзякуючы каламбурнаму выкарыстанню і актуалізацыі караня дзеяслова *напішуць* у адным кантэксце з ФА *пісаць на скуры* 'біць, лупцаваць каго-н.', апошняя адначасова ўспрымаецца ў прамым і пераносным значэннях, інфармацыя ФА павялічваецца, разам з тым ФА стварае больш высокі ўзровень эмацыянальнага ўздзеяння ўсяго тэксту твора.

### Вывады

Такім чынам, узаемадзеянне фразеалагізмаў і кантэкстаў іх выкарыстання выяўляецца ў складаных і шматпланавых адносінах: фразеалагізмы ўздзейнічаюць на кантэкст і, наадварот, кантэкст аказвае ўплыў на ФА. Кантэкст пад уздзеяннем ФА фразеалагізуецца, павышаецца яго экспрэсіўна-эмацыянальнае ўспрымання, а фразеалагізм у кантэксце твора можа змяніць свой стылістычны зарад, можа атрымаць ці змяніць сваю канатацыйную ацэнку. Важнейшай прычынай фразеалагічнай ірадыяцыі з'яўляюцца вобразнасць і экспрэсіўнасць як катэгарыяльныя ўласцівасці ФА, дзякуючы якім назіраецца двухбаковае ўзаемадзеянне фразеалагізмаў і кантэксту, імпліцытнае і экспліцытнае выяўленне экспрэсіўнасці ФА, якая ўплывае на выбар кантэксту яе выкарыстання, а ў кантэксце ФА ірадыяцыруе на яго шляхам павелічэння інфармацыі, узмацнення экспрэсіўнасці, пераразмеркавання інфармацыйнай насычанасці ў межах кантэксту і інш.

*Літаратура*

1. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования) / И. В. Арнольд. – Л. : Просвещение, 1973. – 303 с.
2. Гераскина, Н. П. О понятии «иррадиация» во фразеологическом ракурсе / Н. П. Гераскина // Вопросы фразеологии : сб. науч. тр. / МГПИИЯ им. М. Тареза ; редкол. : А. В. Кунин (отв. ред.) [и др.]. – М. : МГПИИЯ им. М. Тареза, 1980. – Вып. 168. – С. 85–92.
3. Каплуненко, В. В. Фразеологическая иррадиация в системе номинации / В. В. Каплуненко // Проблемы фразеологической номинации : межвуз. сб. науч. тр. / Мин-во просвещения РСФСР, Иркутский гос. пед. ин-т ; редкол. : А. М. Каплуненко (отв. ред.) [и др.]. – Иркутск : Иркутский госпединститут, 1988. – С. 19–27.
4. Лепешаў, І. Я. Праблемы фразеалагічнай стылістыкі і фразеалагічнай нормы / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1984. – 264 с.
5. Мокиенко, В. М. Славянская фразеология / В. М. Мокиенко. – М. : Высш. шк., 1989. – 287 с.
6. Лепешаў, І. Я. Парэміялогія як асобны раздзел мовазнаўства / І. Я. Лепешаў. – Гродна : ГрДУ, 2006. – 279 с.
7. Добровольский, Д. О. Образная составляющая в семантике идиом / Д. О. Добровольский // Вопросы языкознания. – 1996. – № 1. – С. 71–93.
8. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы : у двух тамах / І. Я. Лепешаў. – Мінск : «Беларуская энцыклапедыя» імя Петруся Броўкі, 1993. – Т. 1, Т. 2.
9. Тут і далей у дужках указваецца назва твора, том і старонка па выданні: Купала, Янка. Поўны збор твораў : у дзевяці тамах / Я. Купала. – Мінск : Маст. літ., 1995. – 2003.
10. Ляшчынская, В. А. Слоўнік фразеалагізмаў мовы твораў Янкі Купалы / В. А. Ляшчынская, З. У. Шведава. – Гомель : ГДУ, 2007. – 312 с.

*Summary*

The article is devoted to the research of the phraseological irradiation with the purpose of studying and establishing the objective laws of usage of such unique units as phraseological units, their interactions with other various language units in the text. The reasons of phraseological irradiation, conditions of those changes which are observed while using phraseological units in the context are studied.

*Паступіў у рэдакцыю 19.03.08.*

УДК 808.4-3 + 808.2-3 + 808.26-3

*А. Е. Парамонова*

**СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ ЖЕНСКИХ АНДРОГЕННЫХ ИМЕНОВАНИЙ  
ПРИ ПОЛЬСКО-РУССКОМ  
И ПОЛЬСКО-БЕЛОРУССКОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ТРАНСФЕРЕ**

*В статье выделяется пятнадцать структурных моделей женских андрогенных именовании, представленных в виртуальном пространстве польской художественной литературы реалистического направления; определяются основные причины и типы структурных изменений, сопровождающих перенос ономастической единицы из оригинального текста в текст перевода; онимические трансформации на уровне ономастического пространства классифицируются по количеству изменений (единичные и множественные), по количеству векторов (моно- и поливекторные), по соположению векторов (параллельные и разнонаправленные), по обратимости изменений (однонаправленные и взаимонаправленные), по уровню взаимодействия (внутри одной модели, на уровне разных моделей и разных языков), по соотношению с референтами (моно- и полиреференциальные); сопоставляется потенциальная склонность белорусского и русского языков к изменениям ономастического материала на уровне структурных моделей.*

**Введение**

Художественный текст, моделирующий определенную культуру, в рамках которой был создан, в случае существования на границе двух культур «можно рассматривать как инвариант, который в силу объективных причин имеет разнообразные инокультурные варианты восприятия и интерпретации» [1, 75]. Инвариантной представляется и система текстообразующих единиц, обладающих наибольшей информативной емкостью, – ономастическое поле. При лингвокультурном трансфере причиной изменений в ономастическом поле литературного произведения нередко выступают ментальные гендерные асимметрии, которые существуют не только на уровне отдельных лексем, а в случае имен собственных – отдельных компонентов антропонимной формулы, но и на уровне грамматических конструкций, или антропонимных формул.

Исследование структуры женских андрогенных именованных до настоящего момента осуществлялось в плоскости одного языка. В качестве ведущих принципов следует выделить территориальный, исторический и социокультурный. Так, отдельные научные работы посвящены изучению антропонимной системы Гродненщины и Брестчины (А. К. Устинович), Витебщины и Могилевщины (О. М. Ляшкевич), Орловского края (В. Е. Татаркин) в период с XIV по XVIII вв., именованника старообрядческой общины (Е. Ю. Муратова). На современном этапе актуальными становятся сравнительно-типологическое исследование антропонимикона (Л. Е. Забанова [2]) и проблемы передачи имен (Д. И. Ермолович).

**Цель данной статьи** – выделить основные структурные модели женских андрогенных именованных, представленных в виртуальном пространстве польской художественной литературы реалистического направления; определить основные причины и типы структурных изменений, сопровождающих перенос ономастической единицы из оригинального текста в текст перевода; осуществить классификацию онимических трансформаций на уровне ономастического пространства; сопоставить потенциальную склонность белорусского и русского языков к изменениям ономастического материала на уровне структурных моделей.

### Результаты исследования и их обсуждение

Анализ фактического материала позволил выделить следующие идентификационные формулы, или структурные модели:

#### 1. Однокомпонентные:

1) андронимный / патронимный одночлен в форме единственного лица: *Kirłowa, Siemaszczanka, Osipowiczówna, Darzecka, Maksymowa*;

2) андронимный / патронимный одночлен во множественном числе (именование группы референтов): *Siemaszczanki, Bohatyrowiczówny, Jaśmontówny, Zaniewszczanki, Starzyńskie, Darzeckie*.

#### 2. Двухкомпонентные:

1) личное имя + андронимный / патронимный компонент: *Marta Korczyńska, Teresa Plińska, Alberta Starzyńska, Jadwiga Domuntówna*;

2) экспрессивная форма личного имени + андронимный / патронимный компонент: *Marynia Kirłanka, Elżunia Bohatyrowiczówna, Jadwiśka Domuntówna, Stęfka Obuchowiczówna, Cecylka Staniewska*;

3) андронимный компонент, образованный от имени, + андронимный компонент, образованный от фамилии: *Zygmuntowa Korczyńska, Andrzejowa Korczyńska*;

4) апеллятивный социальный маркер «pani / panna» + андронимный / патронимный компонент: *pani Benedyktowa, panna Orzelska, pani Kirłowa*;

5) андронимный компонент + апеллятивный компонент, актуализирующий корреляцию андронима по признаку производности с притяжательным прилагательным: *Ładysiowa żona*;

6) патронимный компонент + апеллятив со значением 'происхождение': *Różycówna z domu, née Giecołd, Giecołdówna z domu*;

7) андронимный / патронимный компонент + апеллятив в функции ситуативного / постоянного идентификатора в единственном числе: *swania Starzyńska, babula Maksymowa, stara Maksymowa, malutka Siemaszczanka*;

8) андронимный / патронимный компонент + апеллятив в функции ситуативного / постоянного идентификатора во множественном числе (именование группы референтов): *male Siemaszczanki, starsze Darzeckie*.

#### 3. Трехкомпонентные:

1) апеллятивный социальный маркер «pani / panna» + личное имя + андронимный / патронимный компонент: *pani Emilia Korczyńska, panna Marta Korczyńska, panna Teresa Plińska, pani Jadwiga Darzecka*;

2) апеллятивный социальный маркер «pani / panna» + андронимный компонент, образованный от имени, + андронимный компонент, образованный от фамилии: *pani Fabianowa Bohatyrowiczowa*;

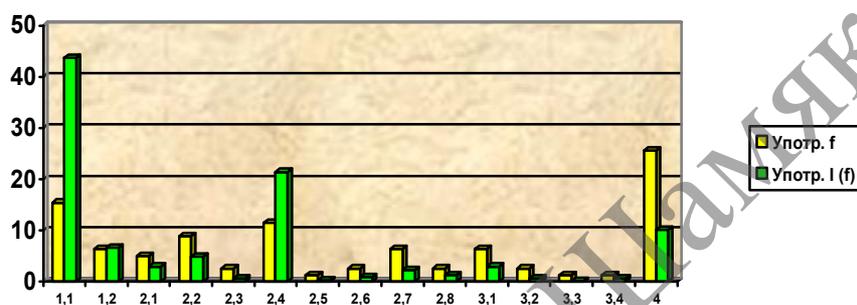
3) апеллятив в функции ситуативного / постоянного идентификатора + апеллятивный социальный маркер «pani / panna» + андронимный / патронимный компонент в единственном числе: *przyszła pani Różycowa*;

4) апеллятив в функции ситуативного / постоянного идентификатора + апеллятивный социальный маркер «pani / panna» + андронимный / патронимный компонент во множественном числе (именование группы референтов): *młodsze panny Darzeckie*.

4. **Описательная модель** с различным количеством компонентов, в которой значение андрогенности передается лексически: *siostrzenica pana Benedykta Korczyńskiego, krewna Andrzeja, pana Korczyńskiego krewna, żona Kirły, żona Zygmunta, córka Korczyńskich, siostra pana Benedykta, wdowa po Andrzeju Korczyńskim, Fabiana córka, Józika Giecołda żonka*.

Отмеченные идентификационные формулы условно можно подразделить также на разновидности, указывающие на социальное положение именуемого лица и не имеющие в своём лексическом значении данной дифференциальной семы. Наибольшую трудность для переводчика представляют конструкции первой разновидности, в которых в качестве маркеров социального положения именуемого лица выступают: а) статусные обращения *«pani, panna»* и б) морфы *-owa, -ówna, -ina/-yna, -anka*, прямые эквиваленты для которых отсутствуют не только в языке, но и в когнитивной сфере реципиентов переводных текстов.

Наиболее часто польскими авторами используются для номинации персонажей структурные типы 4 (25,3%), 1.1 (15,4%), 2.4 (11,5%) и 2.2 (8,9%). Онимы, образованные по указанным моделям, квантитативно преобладают над другими именами в тексте, однако степень употребительности имени не всегда пропорциональна степени употребительности модели (1.1 – 43,7%, 2.4 – 21,4%, 4 – 10,2%, 2.2 – 4,9%), так как обусловлена значимостью его референта для выражения идеи произведения (рисунок 1).

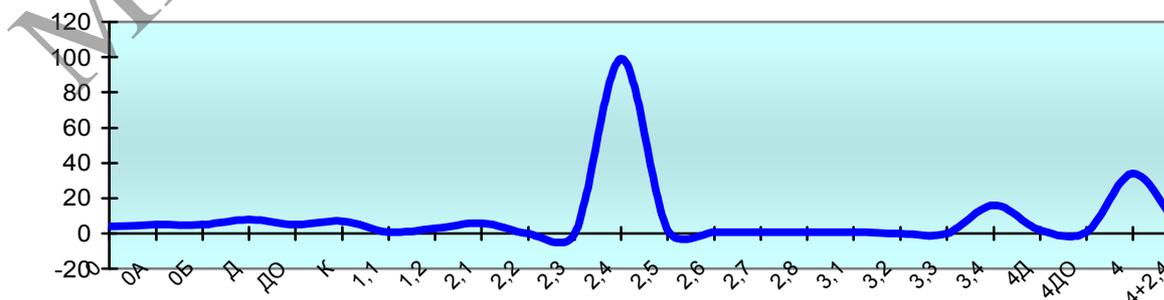


Употр. f – употребительность модели;  
 Употр. I (f) – употребительность имени, образованного по определенной модели  
**Рисунок 1 – Употребительность идентификационных формул**

Перенос имени из оригинального текста в текст перевода достаточно часто сопровождается изменением структуры антропонимной формулы, то есть переходом из одного структурного типа в другой.

В русском переводном тексте в большей или меньшей степени трансформации подвергаются все структурные модели, тогда как в белорусском реструктурирование затрагивает только формулы 1.1, 1.2, 2.2, 2.4, 2.6, 3.1, 3.4. По количеству произведенных структурных деформаций русский и белорусский переводы соотносятся как 11:1, что свидетельствует о приоритете для белорусского переводчика ментальных шаблонов организации андрогенных ономастических единиц языка оригинала и стремлении русского переводчика приблизить текст к иноязычному реципиенту, выполняя за него различные операции перекодирования онимического материала.

Преимущественное количество преобразований осуществляется в направлении структур 2.4, 3.4 и 4, что позволяет определить данные направления как основные. Не отмечено трансформаций в направлении моделей 2.2, 2.3 и 3.2, что объясняется либо отсутствием соответствующих идентификационных формул в ментальности реципиента переводного текста, либо их ненормативностью в языке-рецепторе (рисунок 2).



**Рисунок 2 – Направления структурных трансформаций**

Данные нашего материала позволили, кроме основных направлений, выделить также дополнительные, образцы результатов для которых отсутствуют среди идентификационных типов, а именно:

- эллипсис ономастической единицы, вызванный чаще всего линейными особенностями речевого отрезка (0): 1.1 → 0 *weszła Domuntówna, ale Domuntówna w metamorfozie* – ...увайшла Дамунтоўна, але мощна пераўвасоблена (б); *żeni się z Zaniewszczanką* – женится (р);
- отказ от андрогенного члена формулы при наличии социально маркированных апеллятивов (0А) и их отсутствии (0Б): 1.1 → 0Б *Domuntówna* – Ядвіга (3 р), 4 → 0Б *córka Fabiana* – Эльжуса (р);
- замена имени апеллятивом, или полносемантическая деонимизация: 7 → ДО *Starzyńska* – сватья (р);
- замена имени местоимением, или дейктическая деонимизация (Д): 6 → Д *panna Domuntówna* – она (р); 1.1 → Д *Siemaszczanka* – та (р);
- замена прямой номинации косвенной (К): 2.6 → К *Giecołówna z domu* – папенька мой, пан Гецолд... (р).

Переводные художественные тексты содержат также результаты обратных процессов:

- заполнения эллипсиса субъекта действия, представляющего собой специфическую черту польской грамматики, численность некоторых имен в тексте при этом возрастает иногда вдвое (*pani Andrzejowa* – 39:91, *Kirłowa* – 68:114): 0 → 2.4 *wypowiedziała* – пани Корчинская высказала (р), *pani Karczyńska* высказала (б), *z bratem zmarłego męża* – между пани Корчинской и братом её мужа (р);
- заполнения позиции андрогенного компонента в формуле: 0 → 2.1 *Marynia* – Марыня Кирло (р);
- замещения онимом полнозначного апеллятива и дескриптивных сочетаний: ДО → 2.4 *kobieta* – пани Кирло (р), ДО → 2.4 *dziedziczka Osowiec* – пани Корчинская (р), ДО → 2.4 *troskliwie śledzące ich oko* – пани Корчинская заметила (р);
- замещения дейктических единиц ономастическими: Д → 1.1 *twarz jej* – твар Кірлавай (б), Д → 2.4 *jej ręce* – руки пани Кирло (р).

Специфический способ преобразований – внутри одной модели – характерен для формул 2.4, 2.6, 4, в которых наблюдаются:

- видоизменения отрезка модели в направлении какого-либо из структурных типов: 4 → 4+2.4 *żona Kirły* – жена пана Кирло (р);
- словообразовательное варьирование онимического или апеллятивного компонента: 4 → 4 *żona Ładysia* – жена Владыслава (р), 4 → 4 *Józika Giecołda żonka* – жённушка Юзика Гецолда (р);
- деонимизация в результате словообразования: 4 → 4 + ДО *panienka z Korczyzna* – корчинская панна (р);
- варьирование андрогенных компонентов формулы: 2.4 → 2.4 *pani Andrzejowa* – пани Корчинская (25 р);
- изменение порядка компонентов: 4 → 4 *Fabiana córka* – дочь Фабиана (р), *Fabiana córka* – дочка Фабиана (б);
- перестройка модели по шаблону языка-преемника: 2.6 → 2.6 *Różycówna z domu* – урождённая Ружыц (р);
- изменение грамматических связей внутри структуры: 4 → 4 *pana Korczyńskiego krewna* – родня пану Корчинскому (р);
- создание ложного эквивалента в результате ошибочной интерпретации онима оригинала: 4 → 4 *siostrzenica pana Benedykta Korczyńskiego* – стрыечная сястра пана Бенедыкта Карчыньскага (б).

Все преобразования, происходящие при передаче андрогенных имен собственных можно классифицировать по следующим параметрам:

- 1) по количеству изменений: единичность, множественность;
- 2) по количеству векторов: моновекторность, поливекторность;
- 3) по соположению векторов: параллелизм и разнонаправленность;
- 4) по обратимости изменений: однонаправленность, взаимонаправленность;
- 5) по уровню взаимодействия: внутри одной модели, на уровне разных моделей, на уровне разных языков;
- 6) по соотношению с референтами: моно- и полиреференциальность.

Самые высокие показатели поливекторности трансформаций демонстрируют антропонимные формулы 1.1, 2.4 и 4, первые – вследствие полной либо частичной отнесенности к социально маркированной разновидности, последняя, дескрипционная по своей природе, – благодаря незначительной синтаксической спаянности компонентов:

- ДО *Giecoldowa – арендаторша* 2 (р);
- 0 *Jaśmontówna – –* (р), *żeni się z Zaniewszczanką – женится* (р);
- 0Б *Domuntówna – Ядвига* (3 р);
- Д *Kirłowa – она* (4 р), *Siemaszczanka – та* (р);
- 1.1 → 4 *Kirłowa – пани Кирло* (66 р), 6 *Kirłowa – пани Кірлава* (б);
- 4 *Walentowa – жена Валентия* (р), *Walentowa – жонка Валенція* (б);
- 4Д *Fabianowa – жена его* (2 р);
- 2.7 *Starzyńska – сватья Стажинская* (р);
- К *Giecoldówna jestem – я з Гецолдаў* (б).

Противопоставлены данному типу взаимодействия структур единичные переходы онимов из одной идентификационной формулы в другую: 2.5 → 4 *Ladysiowa żona – жена Владислава* (р); 2.8 → 3.4 *małe Siemaszczanki – маленькие сёстры Семашко* 3 (р).

Причины ограничения употребительности указанных преобразований опосредованы спецификой самой структурной модели: особенностями образования ее компонентов, силой их спаянности и соотносительности всей конструкции с референтом.

Моновекторностью изменений, их параллелизмом и монореференциальностью при польско-русском и польско-белорусском межъязыковом посредничестве, а также взаимонаправленностью в рамках взаимодействующих структурных моделей (опущение и амплификация социального маркера *pani / panna*) характеризуются идентификационные формулы 3.1 и 3.4: 3.1 → 2.1 *panna Marta Korczyńska – Марта Карчынская* (б), *panna Justyna Orzelska – Юстына Ожельская* (р); 2.1 → 3.1 *Marta Korczyńska – панна Марта Корчинская* (р); 3.4 → 1.2 *panny Darzeckie – Дажецкие* (2 р), *panny Darzeckie – Дажэцкія* (б); 1.2 → 3.4 *Zaniewszczanki – паненки Заневские* (р), *Zaniewszczanki – паненкі Занеўскія* (б).

Один и тот же фактор может вызывать разнонаправленные преобразования одной структурной модели и параллелизм векторов трансформаций разных моделей. Так, дефункциональность патронимических и андронимических форм, восходящих к личным мужским именам, без андрогенно маркированных формантов как выразителей значения родственной общности объединяет структурные формулы 3.2 и 2.3 и вызывает поливекторность изменений модели 2.4:

- 3.2 → 2.4 *pani Andrzejowa Korczyńska – пани Корчинская* (р);
- 4 *pani Fabianowa Bohatyrowiczowa – жена Фабиана Богатыровича* (р);
- 4 *Andrzejowa Korczyńska – Вдова Анджея Корчинского* (р);
- 2.3 → 1.1 *Zygmuntowa Korczyńska – Корчинская* (р).
- 0А *pani Benedyktowa – пани Эмилия* (3 р);
- 0Б *pani Benedyktowa – тётя Эмилия* (р);
- К *maż dawniejszej pani Jerzowej – отчим Яна* (р);
- 2.4 → 2.4 *pani Andrzejowa – пани Корчинская* (25 р);
- 4 *pani Andrzejowa – вдова Анджея* (7 р), *pani Andrzejowa – вдова Анджея Корчинского* (р),
- pani Andrzejowa – жена пана Анджея* (р);
- Д *pani Andrzejowa – яна* (б).

Параллелизм векторов преобразований можно наблюдать также внутри одной конструкции. Так, в рамках идентификационного типа 1.2 параллельными являются векторы 1.2 → 2.8 *Siemaszczanki – сёстры Семашко* (2 р) и 1.2 → 3.4 *Siemaszczanki – панны Семашко* (4 р), отличающиеся типом приименного компонента.

Данная модель также демонстрирует параллелизм и монореференциальность между польско-русским и польско-белорусским направлениями передачи:

- 1.2 → 2.8 *Darzeckie – сёстры Дажецкие* (р);
- 1.2 → 2.8 *Darzeckie – сёстры Дажэцкія* (б);
- 1.2 → 3.4 *Bohatyrowiczówny – паненки Богатырович* (р);
- 1.2 → 3.4 *Bohatyrowiczówny – паненкі Багатыравічанкі* (б).

Однако следует отметить, что белорусский язык менее склонен к изменениям, в том числе на уровне структурных моделей: ср. *Kirłowa – пани Кирло* (66 р) – *пани Кірлава* (1б). Так, в белорусском тексте не претерпевают изменений модели 2.1, 3.2, 2.3, 2.5, 2.7, 2.8, 3.3, вследствие чего

параллелизм, выступающий наряду с монореференциальностью, при сопоставлении польско-русских и польско-белорусских моделей явление достаточно редкое. Чаще эти модели разнонаправлены:

- 1.1 → 0 *Weszła Domuntówna, ale Domuntówna w metamorfozie* – Дамунтоўна, але моцна пераўвасоблена (б);  
 → Д *Weszła Domuntówna, ale Domuntówna w metamorfozie* – ...вошла Домунтувна. Это... была она, но совершенно преображённая (р).

Разнонаправленность векторов трансформации при монореференциальности имеет место как на уровне различных лингвокультурных направлений передачи, так и в рамках одного:

- 1.1 → 4 *Giecoldowa – супруга Гецолда* (р);  
 → 2.4 *Giecoldowa – пани Гецолд* (р);  
 → ДО *Giecoldowa – арендаторша 2* (р).

Наиболее часто такие изменения обусловлены необходимостью соблюдения правил синтагматики языковых единиц на конкретном линейном отрезке: 1.1 → 2.4 *Kirlowa – пани Кирло* (66 р); Д *Kirlowa – она* (4 р); 0 *Kirlowa – -* (р), - а также необходимостью сохранения социальной информации, заключенной в имени: 2.7 → 2.4 + 4 *swania Giecoldowa – пани Гецолд, которая была сватьей у Эльжуси* (р).

### Выводы

Андрогенные формулы именования персонажей польских реалистических художественных произведений являются репрезентантами пятнадцати идентификационных моделей.

Перенос ономастической единицы из оригинального текста в текст перевода может сопровождаться изменением ее структуры в рамках одной модели (видоизменением отрезка модели в направлении какого-либо из структурных типов, варьированием онимических или апеллятивных компонентов, изменением порядка их следования, перестройкой модели по шаблону языка-преемника, изменением грамматических связей внутри структуры и др.) и переходом в другую идентификационную модель. Отмечаются также дополнительные направления изменений структурных моделей, образцы результатов для которых отсутствуют среди идентификационных типов: эллипсис ономастической единицы, отказ от андрогенного члена формулы, полносемантическая и дейктическая деонимизация, замена прямой номинации косвенной.

Трансформации онимов художественного текста на уровне ономастического пространства вступают между собой в различные отношения, которые могут быть классифицированы по количеству изменений (единичные, множественные), по количеству векторов (моновекторные, поливекторные), по соположению векторов (параллельные, разнонаправленные), по обратимости изменений (однонаправленные, взаимонаправленные), по уровню взаимодействия (внутри одной модели, на уровне разных моделей, межъязыковые), по соотношению с референтами (моно- и полиреференциальные).

Количество осуществляемых структурных изменений и их направлений находится в прямой зависимости от количества имяупотреблений, обусловленного значимостью референта имени для выражения идеи произведения, от особенности образования его компонентов, их сочетаемости и силы спаянности, от синтагматических характеристик линейного отрезка.

Сопоставление белорусского и русского переводных текстов позволило установить, что белорусский язык менее склонен (1:11) к изменениям ономастического материала на уровне структурных моделей.

### Литература

1. Муратова, Е. Ю. Специфика дискурсивного анализа поэтического текста / Е. Ю. Муратова // Весн. Віц. дзярж. ун-та. – 2007. – № 1(43). – С. 73–78.
2. Забанова, Л. Е. Дистрибуция антропонимических моделей в бурятском и английском языках : автореф. ... дис. канд. филол. наук : 10.02.16 / Л. Е. Забанова ; Вост.-Сиб. гос. акад. культуры и искусств. – Улан-Удэ, 2000. – 22 с.

### Summary

In the article the main structural models of female names of a muscular origin presented in a virtual space of a Polish fiction of a realistic trend are shown; the main reasons and types of structural changes, accompanying the transition of an onomastic unit from the original text into the text of translation are defined; the classical onomastic transformation within the space of onomastics is stated; potential inclination of the Belarusian and Russian languages to changes of an onomastic material on the level of structural models is compared.

Поступила в редакцию 08.07.08.

*Л. І. Прозарава*

### СТРУКТУРНА-КАМПАЗІЦЫЙНЫЯ ТЫПЫ ТЭКСТАЎ, ЗАСНАВАНЫХ НА АНТРОПНАЙ МЕТАФАРЫ

*У артыкуле на матэрыяле твораў сучасных беларускіх паэтаў разглядаюцца структурныя тыпы тэкстаў, заснаваных на антропнай метафары. Выдзяляюцца тры асноўныя тэкстатыпы, характэрныя для беларускага паэтычнага дыскурсу. Тэксты характарызуюцца з пункту погляду семантыкі груп рэфэрэнтаў і прэдыкатаў, якія ім прыпісваюцца. Вызначаецца кампазіцыйная аформленасць сэнсавай структуры дадзеных тэкстаў.*

#### Уводзіны

Яшчэ з антычных часоў метафара была прадметам даследавання філасофіі, рыторыкі, літаратуразнаўства і, безумоўна, лінгвістыкі. Нягледзячы на гэта, да сённяшняга часу нельга сказаць, што існуе канчаткова сфарміраваная сістэма поглядаў на гэту з'яву, хоць у апошнія дзесяцігоддзі адзначаецца павышэнне цікавасці да метафары, даследаваннем якой займаюцца такія айчынныя і замежныя лінгвісты, як Дж. Лакоф, М. Джонсан [1], М. Блэк [2], В. Г. Гак [3], Н. Д. Аруцонава [4], Г. М. Склярэўская [5], В. М. Тэлія [6], В. К. Харчанка [7], В. Д. Старычонок [8], С. Б. Кураш [9] і многія іншыя.

Метафара шырока функцыянуе ў літаратурным маўленні, паколькі арганічна звязана з вобразным бачаннем свету. В. М. Тэлія адзначае, што метафара выступае ў якасці «механізма, які прыводзіць ва ўзаемадзеянне і пазнавальныя працэсы, і эмпірычны вопыт, і культурныя набыткі калектыву, і яго моўную кампетэнцыю, каб адлюстраваць у моўнай форме пачуццёва не ўспрымальныя аб'екты і зрабіць бачнай нябачную карціну свету» [6, 180]. Адною з галоўных рыс паэтычнага тэксту з'яўляецца метафарычнасць.

Сучасная лінгвістыка грунтуецца на антрапацэнтрычным прынцыпе (антрапацэнтрызм – светапогляд, пры якім канчатковай мэтай ці цэнтрам усіх намаганняў і дзеянняў з'яўляецца чалавек), які шырока адлюстроўваецца ў лексіка-семантычнай сістэме мовы і непасрэдна ў метафарызацыі. Вядома, што ўпершыню назначэнне антрапаморфных утварэнняў і іх логіку апісаў Дж. Віко (1936). Менавіта ён першым зазначыў асобы культурны статус метафары [10]: яе ролю ў пазнанні новага чалавекам. Асноўнае палажэнне яго тэорыі: чалавек можа зразумець толькі тое, што сам зрабіў, што для яго вядома. Гэтыя ідэі знайшлі свой працяг у працах М. Джонсана, які сцвярджае, што 1) мы разумеем свет галоўным чынам на падставе нашага фізічнага, цялеснага вопыту; 2) фізічны вопыт, заснаваны на нашых пяці пачуццях, з'яўляецца тым, што мы разумеем літаральна (сюды ўключаюцца адчуванні цялеснага палажэння і руху) і многія абстрактныя канцэпты з'яўляюцца пашырэннем фізічных канцэптаў [11].

#### Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

Актуальнасць абранай тэмы абумоўлена недастатковай распрацоўкай праблемы метафаралогіі беларускага паэтычнага тэксту. Матэрыялы сучаснай беларускай паэзіі даюць нямала прыкладаў распаўсюджвання метафарычнасці на цэлы паэтычны тэкст, што вызначае неабходнасць сістэматызацыі падобных тэкстаў на аснове структурна-сэнсавых і кампазіцыйных прыкмет. Узнятае пытанне адносіцца да ліку малавывучаных. Сярод работ можна назваць даследаванне С. Б. Кураша «Метафора і ёе межы: мікротекст – текст – интертекст» [9], якое праводзілася на матэрыяле рускай паэзіі.

Асноўная мэта артыкула – выяўленне падобных тэкстатыпаў на матэрыяле беларускіх паэтычных тэкстаў антропнага характару, г. зн. такіх, дзе «зонай прыбыцця» (Баранаў) з'яўляецца прамое або ўскоснае абзначэнне асобы. Вырашэнне дадзенай задачы будзе спрыяць далейшай распрацоўцы агульнай тэорыі тыпалагізацыі паэтычных тэкстаў і мае практычную значнасць для навучання філалагічнаму аналізу паэтычных тэкстаў на тыпалагічнай аснове.

У сэнсавым разгортванні ўсіх без выключэння тэкстаў можна выдзеліць два напрамкі: «разгортванне “ўшыр”, калі адбываецца паступовае ўвядзенне новых тэм ці падтэм, і разгортванне “ўглыб”, калі прыкмета ці больш разгорнутая характарыстыка якога-небудзь прадмета самі становяцца тэмай для прыпісвання чарговай прыкметы ці характарыстыкі». Зыходзячы з гэтага, даследчыкі звычайна вылучаюць ад трох да чатырох мадэлей разгортвання тэкстаў [12, 91].

Вядома, што на тэксты-тропы распаўсюджваецца наступная заканамернасць: «кожны значны элемент тэкстаўтваральнага тропа ёсць значны элемент тэкста і наадварот – кожны значны элемент тэкста адначасова з’яўляецца элементам тэкстаўтваральнай метафары» [9]. На гэтай аснове намі былі вылучаны асноўныя тры тыпы тэкстаў антропнага характару, якія прадстаўлены ў сучасным беларускім паэтычным дыскурсе.

**Тэкстатып 1. Тэксты з адным метафарычным звязом** – гэта тэксты, якія ўключаюць адну метафарычную бінарму (маецца на ўвазе бінарма, якая распаўсюджваецца на ўвесь тэкст). У якасці левага элемента дадзенай бінармы заўсёды выступае чалавек, а ў якасці правага элемента могуць выступаць прыродныя з’явы, аб’екты навакольнага асяроддзя, абстрактныя паняцці, матэрыяльныя прадметы, рэчы і г. д. Для прыкладу нагадаем верш Р. Барадуліна «Раніца»:

*Бадзёрая, ружовашчокая,  
Пупышкай лускае тугою,  
Дасвецею з салаўямі шчоўкае  
І не вітаецца з тугою.*

*Цяжкімі кірзавымі ботамі  
Ступае па жвіры падмоклым,  
Густую фарбу, вапну боўтае,  
Спрабуе пэндзаль,  
косіць вокам.*

*На тоях наплаўкі пагойдвае.  
На стромкіх кроквах лапіць латы.  
Ў жалезных тачках злой пагодаю  
Агонь разводзіць языкаты,*

*Кідае, зграбная і хуткая,  
Смаляк з застылаю жывіцай.  
Азяблая, ў далоні хукае,  
Б’е рукавіцай рукавіцу,*

*Спіну тугімі муліць ранцамі.  
Іразам з песняю паходнай  
У доўгі шлях выходзіць **раніца**,  
На твары –  
зморшчынкi ніводнай.*

Прыведзены тэкст будзеца на аснове разгорнутага ключавой метафарычнай мадэлі «дзяўчына – раніца». Эфект персаніфікацыі перш за ўсё дасягаецца выкарыстаннем у дадзеным сэнсавым блоку значнай колькасці ад’ектыўных метафар (*бадзёрая, ружовашчокая, зграбная, хуткая* і г. д.), а таксама метафарычных дзеясловаў, якія характарызуюць *раніцу* з боку дзеяння (*лускае, шчоўкае, хукае, пагойдвае, разводзіць, боўтае*), руху (*ступае, выходзіць*) і г. д. Дадзены від тэкстаў некаторыя даследчыкі (гл., напр., А. І. Равуцкі [12, 92]) адносяць да тэкстаў, якія пабудаваны па форме «дрэва», калі адной і той жа тэме (раніца) прыпісваюцца розныя прыкметы, дзеянні.

Механізм метафарычнасці мае больш складаны характар у тэксце, чым у словазлучэнні ці сказе. Ён як бы ўзгадняецца з кампазіцыяй. У тэкстах дадзенага тэкстатыпу намі былі адзначаны розныя прыёмы арганізацыі кампазіцыі:

а) прамое кампазіцыйнае развіццё – ад зададзенай у пачатку тэксту базавай метафарычнай арганізацыі да звёнаў-прэдыкатаў, якія яе разгортваюць:

**Прырода – скульптар.**

Вечна лепіць,  
 Не даспадобы, усё не так,  
 Пад ногі кіне, зноў замесіць  
 І возьме месіва ў кулак.  
 Даўно над ёю бесканечнасць,  
 Але шэдэўраў тых –  
 Няма.  
 І часам гэткае скамечыць,  
 Што потым журьціца сама

(А. Пысін «Прырода – скульптар... »).

Як відаць, прыведзены вышэй тэкст з’яўляецца поліпрэдыкатыўным: аднаму рэферэнту паслядоўна прыпісваюцца шэсць прэдыкатаў-дзеясловаў;

б) кампазіцыйная інверсія – размяшчэнне ключавой метафары не ў пачатку тэкста, а ў інтэр-ці постпазіцыі ў адносінах да элементаў, якія яе развіваюць, напрыклад:

Распусціўшы косы,  
 Сумная стаіш,  
 Каля ножкі босай  
 Задрамала ціш.

Хто цябе пакрыўдзіў,  
 Чыстую красу,  
 Можжа ветрык-злыдзень  
 Тузаў за касу?

Не бядуй: заўсёды  
 Буду я з табой,  
 Раздзялю нягоды,  
 Радасць і любоў.

Глянь, мая **бярозка**,  
 Які светлы дзень!  
 І расінкі-слёзкі  
 Высушыць прамень

(І. Стадольнік «Бярозка»);

в) кампазіцыйнае кальцо – вынясенне адных і тых жа слоў ці словазлучэнняў у пачатак і канец тэксту, напрыклад:

**Уцякала зіма ад вясны**  
 На кустах вербалозаў рагатых, –  
 Ёй каптан абарвалі яны,  
 І на голлі матляецца вата.

Уцякала зіма ад вясны,  
 Уцякала на рэках, азёрах,  
 Лёд затрэскаў, закрэктаў, заньў,  
 Здрадзіў лёд –  
 і вада на прасторы.

Толькі звон крыгалому ачах –  
 Брод шукаюць бярозы-бяглянкі  
 І трымаюць на ніцых плячах,  
 Як дзяцей палахлівых,  
 бусянкі.

*А вясна даганяла зіму;  
Заяц скочыў у лужу блакіту,  
Бо на хвост наступіла яму,  
І пралескі распырскаяў, раскідаў.*

*І ўцякала зіма ад вясны,  
Пад нагамі ламачча затлела,  
Парастрэсла па сцежках лясных  
Снег апошні свой  
з ландышаў белых.*

**Уцякала зіма ад вясны –  
Уцякала.**

(Р. Барадулін «Уцякала зіма ад вясны»);

г) эпіфара – вынясенне адных і тых жа слоў ці словазлучэнняў у канец кожнага паралельнага рада (верша, страфы):

*Па каменьчыках  
Ручай  
Бяжыць басаногі:  
Абмінае светлы гай,  
Прасёлкі, дарогі.  
**Падарожнік нястомны –  
Ручай!***

*Забірае ён з сабой  
Вандроўніцу-хмарку,  
Фарбы далі палявой,  
Што ўспыхнулі ярка.  
**Падарожнік нястомны –  
Ручай!***

*Ён да Нёмана бяжыць –  
Звон сонечны чутны.  
Будзе нанавя ён жыць  
У хвалях магутных,  
**Падарожнік нястомны –  
Ручай!***

(Э. Агняцвет «Падарожнік»).

У некаторых тэкстах метафарычны фокус можа быць прадстаўлены ўжо ў самой назве («Падарожнік» Э. Агняцвет, «Уцякала зіма ад вясны», «Пасажырка» Р. Барадуліна і інш.). В. Р. Бялінскі лічыў, што назва паэтычнага твора «заўсёды важная, таму, што яна заўсёды паказвае або на галоўную дзеючую асобу, пры дапамозе якой ажыццяўляецца думка, або прама на гэтую думку» [13].

**Тэксты 2. Тэксты з двума метафарычнымі звёнамі, якія маюць тэкставы характар.** У тэкстах дадзенага тыпу ў якасці цэнтральнага прадмета функцыянуе не адно метафарычнае звяно, а два:

**Бяроза** голая, як ісціна,  
Ды сок прагнуўся пад карой,  
Шукаючы вясёла выйсця на  
Прасяг,  
Святлейшы за настрой.

*І сакавік халоднай глоткаю  
Уранні з конаўкі глыне –  
Аж у бярозы на спіне  
Мурашкі пабягуць  
Салодкія...*

(Р. Барадулін «Прадчуванне вясны»)

Прыведзены верш ілюструе дзве метафарычныя асацыяцыі «бяроза – дзяўчына» і «сакавік – хлопец». Адбываецца як бы ўзаемапранікненне тэм (бяроза – сакавік – бяроза).

Часам адбываецца так, што звёны тэкстаўтваральнай метафары групуюцца кампактна, але на лакальных тэкставых адрэзках у цэнтр увагі выступаюць па чарзе то адзін, то другі з іх, які, у сваю чаргу, з'яўляецца намінантам самастойнага прадмета маўлення ў тэксце:

*Быў Нёман – прыгожы хлапчына,  
Ён з Лошай каханаю цёк,  
Узяўшы выток пад ляшчынай –  
Жывучай крыніцы глыток.*

*Плылі па зялёным прасторы  
Суладна і спеўна ўдваіх.  
У іх заглядаліся зоры,  
Каханню зайздросячы іх.*

*Ды вось на змярканні аднойчы  
Прылеглі яны адпачыць.  
І Лоша рашыла той ноччу  
Ад Нёмна цішком уцячы.*

*Драмаў яшчэ Нёман спакойна,  
Устала яна давідна  
І, ўбок скіраваўшы, навольна  
Пабегла лугамі адна.*

*Пабегла між вербаў пахілых  
Ціхутка па гладкім жвіры,  
Мінаючы ўзгоркі і схілы,  
Груды і крутыя яры.*

*А Нёман,  
прачнуўшыся ўранку,  
Над гаем ледзь сонца ўзышло,  
Гукаць стаў і клікаць каханку,  
Ды побач яе не было.*

*І Нёман праз доли і горы  
Пабег на шырокі прасцяг...*

(Г. Кляўко «Нёман і Лоша»)

У тэкстах дадзенага тыпу часам сустракаюцца такія, у якіх цяжка вылучыць, якое з тэматычных звёнаў галоўнае. Параўн., верш М. Мятліцкага «Месяц – хадок адзінокі... »:

*Месяц – хадок адзінокі,  
Як стомлены паэт,  
З небнай вышы шырокай  
Зорыць на свет.*

*Унізе, грызоту месячы,  
Шляхам ідзе, як плыве,  
Паэт, хто даўно на месяцы  
У думках жыве.*

У вершы назіраецца «ўзаемаперацячэнне» аднаго сэнсу ў другі: дадзеную метафару можна разглядаць і як «месяц – паэт», і як «паэт – месяц».

У сучаснай беларускай паэзіі маюць месца тэксты, у якіх метафарычна выражаны рэферэнт уступае ў адносіны сумеснага дзеяння ці моўных зносін з лірычным «я» суб'екта. Характар кампазіцыйнай арганізацыі такіх тэкстаў у многім вызначаецца асаблівасцямі іх камунікатыўнай структуры. Напрыклад, калі персаніфікаваны прадмет выступае ў ролі адрасата, мова аўтара ўяўляе сабой маналог, у якім пералічваюцца прыкметы, што прыпісаны прадмету-неасобе. Типовая кампазіцыйная схема падобных тэкстаў выглядае наступным чынам: зваротак – займеннік – пералічэнне прыкмет адрасата.

*За акном у садзе  
Яблынька – нявеста...  
Ці са мною сядзеш  
Ты, схіліўшы вецце?*

*Не сумуй жа толькі  
Ты ў падвяечні.  
Чуў я песень столькі  
Аб каханні вечным!*

(У. Лісіцын «За акном у садзе...»)

Падобным чынам пабудаваны вершы «Зноў ты, вецер, залётны разбойнік...» У. Лісіцына, «Бяроза» П. Макаля, «Чэрвеньскі вецер» Н. Мацяш і інш.

**Тэкстатып 3. Тэксты з некалькімі метафарычнымі звёнамі.** У тэкстах дадзенага тыпу ў якасці цэнтральнага прадмета функцыянуе некалькі метафарычных звёнаў. Аналіз паказаў, што гэты тэкстатып з'яўляецца самым пашыраным у беларускай паэзіі. Так, напрыклад, у вершы Р. Барадуліна «Заспаная раніца мжыстая...» ў кожнай з трох строф прысутнічае асобнае метафарычнае звяно (у апошняй – два), левым элементам якога з'яўляецца чалавек, а правым – «прамежак часу» (раніца), «пара года» (восень), «назва месяца» (верасень), «нябеснае свяціла» (сонца). На лакальным адрэзку тэксту кожнае з гэтых паняццяў становіцца самастойным суб'ектам паведамлення:

*Заспаная **раніца** мжыстая,  
На фарбы і гукі скупая.  
Нібыта сцяжынаю мжыстаю,  
Прыціхай зямлёю ступаеш.*

*І вёдры прыглушана бразгаюць  
Каля адсырэлае студні,  
Лісцёваю дыхае брагаю,  
Пакутуе **восень** застудай.*

*Цыбатай нагой жураўлінаю  
Імшарамі **верасень** крочыць.  
Ад кіслых прысмак журавінавых  
Заплюшчыла **сонца** вочы...*

(Р. Барадулін)

Да дадзенага тэкстатыпу набліжаюцца тэксты, у якіх прысутнічае некалькі метафарычных звёнаў, якія складаюць адну цэльную карціну. Напрыклад, у вершы Р. Барадуліна «Б'е пярун прамой наводкай...» паказана набліжэнне навальніцы. У якасці дамінантных слоў са значэннем асобы выступаюць такія, як *пярун*, *маланкі*, *хмары*, *дождж*, якія ўсе разам мадэліруюць «чалавечую сітуацыю» набліжэння нейкага войска, гарматнай страляніны:

*Б'е пярун прамой наводкай,  
А маланкі неба крэсляць,  
Як з бюро надвор'я зводку  
Аб бяхсмар'і на ўвесь месяц.  
Вось адна адной на спіны  
Налягаюць грузна хмары,  
Вось – прарвуцца, вось – лавінай  
Дожджэ нястрымны чохне зараз*

### Вывады

Такім чынам, на матэрыяле твораў сучасных беларускіх паэтаў намі былі вылучаны тры асноўныя тэкстатыпы антропнага характару, якія прадстаўлены ў сучасным беларускім паэтычным дыскурсе: а) тэксты з адным метафарычным зв'язом (каля 18%), б) тэксты з двума метафарычнымі зв'язамі (каля 24%) і в) тэксты, якія ўключаюць некалькі метафарычных зв'язоў (каля 58%). Найбольш колькасна прадстаўлены трэці тып. Былі адзначаны такія варыянты кампазіцыйнай пабудовы тэкстаў, як прамое кампазіцыйнае развіццё, кампазіцыйная інверсія, кампазіцыйнае кальцо і эпіфара. Заўважана, што за фарміраванне кампазіцыйных варыянтаў тэкстаў адказвае лагічны парадак размеркавання элементаў у тэкстаўтваральным тропе.

Атрыманая вынікі будуць спрыяць пабудове агульнай тыпалогіі тэкстаў-тропаў, далейшай распрацоўцы асноў сістэматызацыі дадзеных тэкстаў.

### Літаратура

1. Лакофф, Дж. Метафоры, котарымі мы жывём / Дж. Лакофф, М. Джонсон // *Тэорыя метафоры* / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387–415.
2. Блэк, М. Метафора / М. Блэк // *Тэорыя метафоры* / М. Блэк. – М. : Прогресс, 1990. – С. 163–164.
3. Гак, В. Г. Метафора: універсальнае і спецыфічнае / В. Г. Гак // *Метафора в языке и тексте* / В. Г. Гак. – М., 1988. – С. 11–26.
4. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // *Тэорыя метафоры* / Н. Д. Арутюнова. – М., 1990. – С. 4–5.
5. Склярэвская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Склярэвская. – СПб. : Наука, 1993. – 152 с.
6. Телия, В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В. Н. Телия // *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира* / В. Н. Телия. – М. : Наука, 1988. – С. 173–204.
7. Харченко, В. К. *Функции метафоры: Лингвистика : учеб. пособие* / В. К. Харченко. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1992. – 87 с.
8. Старычонак, В. Д. Метафара ў беларускай мове: на матэрыяле субстантываў : манагр. / В. Д. Старычонак. – Мінск : БДПУ, 2007. – 190 с.
9. Кураш, С. Б. Метафора и её пределы: микротекст – текст – интертекст / С. Б. Кураш. – Мозырь : МГПИ, 2001. – 121 с.
10. Fellman, F. *Das Vico – Axiom: der Mensch macht die Geschichte* / F. Fellman. – Freiburg ; München, 1976. – 200 s.
11. Johnson, M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning Imagination and Reason* / M. Johnson. – Chicago ; London : University of Chicago Press, 1987. – 233 p.
12. Ревуцкий, О. И. *Филологический анализ художественного текста : учеб. пособие* / О. И. Ревуцкий. – Минск : РИВШ, 2006. – 320 с.
13. Душенко, К. В. *Словарь современных цитат* / К. В. Душенко. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2005. – 736 с.

### Summary

The article deals with the structural types of texts based on the personymic metaphor in the works written by modern Belarusian poets. There are three main types of the texts, which are typical for the Belarusian poetical discourse. The texts are analyzed from the point of view of semantics of the group of referents and predicates which are ascribed to them. The composition of the sense structure is defined in these texts.

*Паступіў у рэдакцыю 12.05.08.*

УДК 811.161

*В. С. Сидорец*

**ОТНОШЕНИЕ ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКИХ ВЕРБОИДОВ  
К СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ГНЁЗДАМ,  
ВОЗГЛАВЛЯЕМЫМ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ *рад, рады (рад), радий (рад)***

*Исследуются семантика, структура, деривационно-парадигматические свойства восточнославянских вербоидов (неоднословных наименований предикатного признака с десемантизированным компонентом) во взаимосвязи со словообразовательными гнёздами, возглавляемыми прилагательными *рад, рады (рад), радий (рад)*. Доказывается, что вербоиды – реальные компоненты словообразовательных гнёзд.*

**Введение**

Установление статуса вербоидов, неоднословных наименований предикатного признака с десемантизированным компонентом, типа *выражать радость, выкликать радась, выкликати радість* предполагает выявление их деривационно-парадигматических свойств, т. е. образования и включения в определённую систему [1]. В этом отношении достаточно интересным и актуальным представляется отношение вербоидов к тем парадигматическим системам, которые называются словообразовательными гнёздами. Такая постановка вопроса логична, поскольку вербоиды – коммуникативные эквиваленты глаголов и создаются, как и глаголы, по одной ономаσιологической формуле, состоящий из ономаσιологического базиса и ономаσιологического признака, а глаголы – члены того или иного словообразовательного гнезда.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Воспользовавшись «Словообразовательным словарём русского языка» А. Н. Тихонова [2], расширим словообразовательное гнездо, представляющее языковую реализацию фрагмента из эмоционально-психической сферы человеческой деятельности, которое возглавляется прилагательным *рад*, включив в него вербоиды:

*рад*  
 | *рад-ёхонек*  
 | | *рад-радехонек*  
 | *рад-ёшенек*  
 | | *рад-радешенек*  
 | *рад-ость*  
 | | *радост-н(ый)*  
 | | | *радостн-о*  
 | | | | *не-радостно*  
 | | | | *радостн-ость*  
 | | | | *не-радостность*  
 | | | | *не-радостн(ый)*  
 | | | | | *нерадостн-о*  
 | | | | | *нерадостн-ость*  
 | | | | | *все/радостный*  
 | | | *радош-н(ый) (прил.)*  
 | | | | *радошн-ый (суц.)*  
 | | | | *радошн-о*  
 | | | *без-радост-н(ый)*  
 | | | | *безрадостн-о*  
 | | | | *безрадостн-ость*  
 | | | *жизн-е-радост-н(ый)*  
 | | | | *жизнерадостн-о*  
 | | | | *жизнерадостн-ость*  
 | | | | *не-жизнерадостный*

**внушать** радость  
**возбуждать** радость  
**вызывать** радость  
**доставлять** радость  
**наполнять** радостью  
 наполнять-ся радостью  
**нести** радость  
**приносить** радость  
 |  
**выражать** радость  
**делить** радость  
 делить-ся радостью  
**ощущать** радость  
**получать** радость  
**проявлять** радость  
 рад-ова-ть  
 радовать-ся  
 |  
**воз-радоваться**  
**за-радоваться**  
**на-радоваться**  
**об-радоваться**  
**по-радоваться**  
 радова-ниџ-е  
**об-радовать**  
 обрадовать-ся  
 обрадова-ни(ый) (прич.-прил.)  
 обрадованн-о  
**по-радовать**  
 порадовать-ся

Составитель словаря А. Н. Тихонов включил в гнездо ряд разговорных и областных слов: *радѣхонек, рад-радѣхонек, радѣшенек, рад-радѣшенек, радошний (прил.), радошний (суц.), радошно, зарадоваться, всерадостный*. Они имеют ряд соответствий в белорусском и украинском языках как зафиксированные в словарях, так и незафиксированные. Например, в «Глумачальным слоўніку беларускай мовы» есть глагол *зарадавацца* с почти таким же значением, как и русский *зарадоваться*: «Разм. Пачаць радавацца // Узрадавацца» [3, 374], «Разг. начаць радавацца; обрадавацца» [4, 836]. Отсутствуют в белорусском словаре однословные соответствия прилагательным *радѣхонек, рад-радѣхонек*, но встречаются в устной речи: *радзюсенькі, рад-радзюсенькі*. В украинских словарях нет однословных соответствий русскому глаголу *зарадоваться*, но отражены соответствия прилагательным: *радiсiнький, раднiсiнький, раднесенький* [5, 83]. Нет однословных соответствий в белорусских и украинских словарях и разговорному русскому компоненту *всерадостный*.

Сконцентрируем внимание на общеупотребительных компонентах гнезда и, прежде всего, на вербоидах, которые распадаются на две группы: одна выражает семантику актива (невозвратности) и соотносится с глаголом *радовать (обрадовать)*, другая – семантику пассива (возвратности) и соотносится с глаголом *радоваться (обрадоваться)*.

Каждый вербоид индивидуален в выражении процессуального признака. Индивидуальность вербоида объясняется коннотативной семой дериванта, который транспонирует признаковое существительное *радость* в сферу глагольности. Созданные таким достаточно легким путем речевые средства – вербоиды – дают необходимую качественную характеристику процессуальному признаку. Так, коннотативный элемент дериванта *внушать* порожден индивидуальной семой глагола *внушать* «заставлять усвоить какую-либо мысль, заставлять прийти к какой-либо мысли, убеждению» [6, 190]. В свою очередь, эта сема берет начало от «семантического примитива» «вложить в уши», на базе которого с помощью приставки \*вън-, существительного *ухо* и суффикса *-и-* через калькирование с греческим *epotixein* был создан вышеупомянутый глагол [7, 329]. Отголосок семантического примитива, прошедший через стадию индивидуальной

лексической семы глагола *внушать* и превратившийся в коннотативный элемент дериванта, активизирует подчеркнутую целенаправленность, императивность вербоидного действия – *внушать радость* (кто-либо или что-либо внушает радость кому-либо = радость, находящаяся за пределами объекта, должна стать частью его психического состояния).

Коннотативный элемент дериванта *возбуждать* (*возбуждать радость*) синкретичен по значению. Во-первых, он восходит к достаточно замаскированной индивидуальной семе глагола *будить* «прерывать чей-либо сон, заставляя проснуться» [6, 120]. Во-вторых, эта сема весьма модифицирована морфологическим и фонетическим (в несовершенном виде) старославянизмами *воз-* и *-жд-*, перевоплотившими ее в особый эмоциональный конденсор. Объединение этих разнородных взаимодействующих элементов позволило дериванту *возбуждать* стать средством выражения мощного эмоционального стимулирования вербоидного действия в самом объекте, а не за его пределами (кто-либо или что-либо возбуждает у кого-либо радость = в психической сфере объекта есть эмоциональный компонент, который, подвергаясь определенным дозам воздействия, превращается в радость).

При обретении статуса дериванта глаголом *вызывать* его индивидуальная лексическая сема «просить, предлагать явиться куда-либо» [6, 256] преобразуется в коннотативный элемент, дающий «смягчительную» характеристику вербоидному действию, что отсутствует в семантике синонимичного глагола *радовать*. Не заложен в его семантике элемент результативной концентрации действия, который присутствует в вербоиде *доставлять радость*. Этот элемент – результат коннотативной модификации индивидуальной семы «привозить, приносить... к месту назначения» [6, 436] глагола *доставлять*, используемого в вербоиде в качестве дериванта.

Ярко выраженный накопительный (аккумулятивный) способ психического действия передает вербоид *наполнять* (*наполнить*) *радостью*, который обусловлен коннотативной семой дериванта, отражающего индивидуальную лексическую глагольную сему «занять полностью, целиком (какое-либо вместилище, пространство и т. п.), положив, насыпав, налив и т. п. что-либо» [8, 381].

Большей продолжительностью со смягчительно-целевым оттенком, в отличие от действия глагола *радовать*, характеризуется действие вербоида *нести радость*. Такое качество вербоидного действия задано деривантом, редуцировавшим индивидуальную глагольную сему «взав в руки или нагрузив на себя, перемещать или доставлять куда-либо» [8, 482].

Превратившись в деривант, глагол *приносить* преобразовал индивидуальную сему «неся, доставлять» [9, 426] в синтетичный коннотативный элемент, характеризующий вербоидное действие с точки зрения нарастающей результативности.

Как видим, вербоиды, имеющие грамматическую семантику актива (невозвратности), богаче и разнообразнее по конкретизации акционально-неакционального признака, чем глагол *радовать* (*обрадовать*).

То же можно сказать и о вербоидах с грамматической семантикой пассива (возвратности) по отношению к глаголу *радоваться* (*обрадоваться*).

В качестве дополнительной информации здесь можно отметить, что в вербоиде *делить радость* через номинативно-деривационную метафору отчетливо проступает лексическая метафора, в значительной степени реанимирующая предметную сему «разъединять на части, распределять по частям» [6, 382] с усилением субъективного начала, что позволяет коннотативному элементу дериванта *делить* основательно интенсифицировать непосредственный результат взаимного действия, выражаемого вербоидом, между участниками речевой ситуации: «*В общем же, повторяю, раннее детство представляется мне только летними днями, радость которых я почти неизменно делил сперва с Олей, а потом с мужичками ребятишками из Выселок*» [10, 6]. Как свидетельствует контекст, возможность непосредственно *делить радость* «на части» предоставлена одной для всех участников причиной, обусловленной рядом факторов: детством, летними днями, пробуждающими в каждом ребенке особую, общую детскую радость. Семантика совершенного вида реализуется чаще всего образованиями с приставкой *раз-*, значительно реже (разг.) – с приставкой *по-*: *разделить радость* (*горе, печаль*), *поделить радость* (*горе, печаль*).

В предложении *Он делился с нами радостью по случаю своего успешного выступления в театре* (он успешно выступил в театре, что явилось причиной его радости, которой он делился с участниками речевой ситуации) вербоид включает в свой состав деривант с постфиксом *-ся*, сообщающим, что процессуально-чувственный признак *радость* возник в психической сфере

субъекта, который сообщает, информирует об этом участников речевой ситуации, рассчитывая на их ответную положительную для него психическую реакцию. Если нужно передать законченность действия, используется образование с приставкой *по-*: *Он поделился с нами радостью по случаю своего успешного выступления в театре.*

Иными словами, деривант *делить* (что?) предполагает сему совместности психического действия (*делить радость вместе с кем-либо*), а деривант *делиться* (чем?) предполагает сему распределительности психического действия (*делиться радостью с кем-либо, сообщать о радости кому-либо*).

Что касается глаголов, заполняющих клетки анализируемого гнезда, то они здесь представлены незначительно (всего 6) и не отличаются богатством семантических показателей для фиксации процессуально-психических фактов в сфере концепта *радость*. Так, в 4-хтомном «Словаре русского языка» глагол *радовать* трактуется с помощью вербоидов *вызывать радость, доставлять радость*. Думается, что такая трактовка не совсем правомерна, поскольку в глаголе нет сем, соответствующих коннотативным семам вербоидных деривантов *вызывать* и *доставлять*. Тот же принцип объяснения семантики выдерживается и по отношению к другим родственным глаголам: *радоваться* – «испытывать радость, предаваться радости по поводу чего-либо» [9, 581]; *возрадоваться* (устар.) – «обрадоваться» [6, 202]; *обрадоваться* – «испытать радость» [8, 559]; *порадоваться* – «испытать чувство некоторой радости по поводу чего-либо» [9, 300]; *нарадоваться* – «вдоволь, много порадоваться» [8, 387]; *обрадовать* – «доставить радость кому-либо» [8, 559]; *порадовать* – «доставить некоторую радость, несколько обрадовать» [9, 300].

Если обратить внимание на компоненты гнезда *радовать* – *обрадовать*, *радоваться* – *обрадоваться*, которые занимают в нем четыре клетки, то по словарным дефинициям они должны занимать две клетки, поскольку каждая пара выражает одно лексическое значение, а составляющие её компоненты различаются только по виду: *радовать* – «вызывать радость, доставлять радость» [9, 581]; *обрадовать* – «доставить радость» [8, 559]; *радоваться* – «испытывать радость, предаваться радости» [9, 581]; *обрадоваться* – «испытать радость» [8, 559]. Более наглядно и убедительно эта мысль подтверждается конкретными примерами: *Он радует (вызывает у меня радость, доставляет мне радость) своими успехами в учебе; Он обрадовал (вызвал у меня радость, доставил мне радость) своими успехами в учебе; Он радуется (испытывает радость, предается радости), узнав об успехах сына в учебе; Он обрадовался (испытал радость, предался радости), узнав об успехах сына в учебе.*

Изложенный материал демонстрирует господствующее положение вербоидов как средств реализации процессуально-психического признака в концептосфере *радость*.

Не включая разговорных и областных слов, приведем соответствующее белорусское гнездо:

*рады (рад)*

*рад-асць*

*радас-н(ы)*

*радасн-а*

*не-радасна*

*радасн-асць*

*не-радаснасць*

*не-радасны*

*нерадасн-а*

*нерадасн-асць*

*без-радас-н(ы)*

*безрадасн-а*

*безрадасн-асць*

*жыцц-я-радас-н(ы)*

*жыццяррадасн-а*

*жыццяррадасн-асць*

*не-жыццяррадасны*

*узбуджаць радасць*

*выклікаць радасць*

*напаўняць радасцю*

*напаўняц-ца радасцю*

**несці радасць**  
**прыносіць радасць**

**выяўляць радасць**  
**дзяліць радасць**  
 | дзяліць-ца радасцю  
**адчуваць радасць**  
**атрымліваць радасць**  
**праяўляць радасць**

**рад-ава-ць**

**радаваць-ца**  
 | **уз-радавацца**  
**за-радавацца**  
**на-радавацца**  
**аб-радавацца**  
**па-радавацца**

**радава-нн-е**

**аб-радаваць**  
 | **абрадаваць-ца**  
**абрадава-н(ы)** – прич. или прил.  
 | **абрадаван-а**  
**па-радаваць**  
 | **парадаваць-ца**  
**уз-радаваць**  
**узрадаваць-ца**

Тот же принцип выдержан и в украинском гнезде:

**радий (рад)**

**рад-і-ти** (зрадіти – сов. вид)  
**радіти-ся** (в безл. предл.)  
**зраді-л(ий)** – прич. или прил.  
**зраділ-о**  
**раді-нн-я**

**рад-ість**

**радіс-н(ий)**  
**радісн-о**  
 | **не-радісно**  
**радісн-ість**  
 | **не-радісність**  
**не-радісний**  
**нерадісн-о**  
**нерадісн-ість**

**без-радіс-н(ий)**

**безрадісн-о**  
**безрадісн-ість**

**житт-є-радіс-н(ий)**

**життєрадісн-о**  
**життєрадісн-ість**  
**не-життєрадісний**

**збуджувати радість**

**викликати радість**

**наповнювати радістю**

| **наповнювати-ся радістю**

**нести радість**

**приносити радість**

**сповнювати радістю**  
 | сповнювати-ся радістю  
**виражати радість**  
**ділити радість**  
 | ділити-ся радістю  
**відчувати радість**  
**одержувати радість**  
**виявляти радість**  
**рад-ува-ти**  
 радувати-ся  
 | на-радуватися  
 об-радуватися  
 по-радуватися  
**об-радувати**  
 | обрадувати-ся  
**по-радувати**  
 порадувати-ся

В состав гнезд могут быть включены и другие существующие восточнославянские вербоиды: *иметь радость, обретать радость, предаваться радости* и др.; *даваць радасць, дарыць радасць, пакінула радасць* и др.; *віяти радістю, дарувати радість, подавати радість* и др.

Приведенные гнезда демонстрируют определенные различия между восточнославянскими вербоидами: во-первых, в белорусском и украинском гнездах практически не отражены старославянские элементы *внушать, воз-, из-*; во-вторых, в белорусском и особенно в украинском языках не получила распространения десемантизация глаголов *дастаўляць, доставляти*; в-третьих, в белорусском языке, кроме дериванта *ўзбуджаць*, есть деривант *абуджаць*, а глаголы *абрадаваць, абрадавацца* имеют синонимы *ўзрадаваць, узрадавацца*; в-четвертых, в украинском языке чаще употребляется глагол *радіти (зрадіти)*, чем его синоним *радуватися (обрадуватися)*. Кроме того, в белорусском и украинском языках значительно шире, чем в русском, употребляются различные видовые образования деривантов с приставкой *по-*: *падзяляць радасць (гора, сум) – падзяліць радасць (гора, сум), падзяліцца радасцю (думкай, шчасцем), падзяляць думку; поділяти радість (горе, смутком) – поділити радість (горе, смутком), поділитися радістю (враженнями, горем, смутком) – поділитися радістю (враженнями, горем, смутком), поділяти думку*. Эти образования с учетом семантики актива или пассива реализуют подвергшийся коннотации индивидуальный глагольный семантический компонент «распределить, дав каждому часть» [9, 186], если психическое состояние (радость, грусть, горе) не является общим для участников процессуально-психической ситуации, а заключено в ком-то. В таком случае агенс принимает на себя или передает кому-то (пациенсу) определенную часть этого состояния: «*Так і не падзяліла маці Марынінай радасці*» [11, 531]; «*Я шчаслівы (радасны. – В. С.). І гэтым шчасцем (радасцю. – В. С.) шчодра падзяліцца гатоў з людзьмі, што скардзяцца на лес*» [11, 530]; «*Так і не поділила мати Марининоі радості*»; «*Я щасливий (радісний. – В. С.). І цим щастям (радістю. – В. С.) щедро поділитися готовий з людьми, що скаржаються на долю*». Если это состояние для участников ситуации общее, тогда предпочтение отдается деривантам *дзяліць, ділити*: «*Шэсць год... жывуць (Сягрой з Марыляй) разам, душа ў душу, дзеляць паміж сабою гора і радасць папалам*» [3, 180]; «*Жити з народом, ділити з ним радість і горе і писати про нього правду – так разумів Шевченко найвище поклікання справжнього художника*» [12, 304].

Украинские дериванты *сповнювати (сповняти), сповнюватися (сповнятися)* придают высказыванию более возвышенный характер, чем деривант *наповнювати (наповняти), наповнюватися (наповнятися)*: «*Яким вином вона (весна) тебе п'янить, якою радістю сповняє груди*»; «*Огей слухав доньчину балачку, і його серце сповнюється теплою радістю*» [13, 552–553].

В белорусском и украинском языках используются видовые образования деривантов с приставками *раз-, роз-*: *раздзяляць (раздзяліць) гора (радасць)* [14, 597]; *розділяти (розділити) горе (захоплення, радість)* [15, 666].

### Выводы

Итак, коммуникативные эквиваленты глаголов – вербоиды – реальные, но незаконные члены словообразовательного гнезда. Они способны передавать нюансы действия, семантически емки и обладают гибкой деривационной структурой. Кроме того, наличие большого количества вербоидов с ключевым компонентом *радость* обусловлено психической сферой, сущностью которой является концепт *радость* с мощной пропозитивной семантикой, символизирующий человеческое состояние, порожденное чувством удовлетворения, удовольствия под воздействием окружающего мира или в результате взаимодействия человека с ним. Это состояние, проявляющееся в эмоциональных реакциях различной степени, весьма многогранно и, естественно, требует адекватных речевых средств реализации, особенно в области процессуального признака.

### Літэратура

1. Сідарэц, В. С. Статус неаднаслоўных найменняў дзеяння ва ўсходнеславянскіх мовах / В. С. Сідарэц // Весці НАН Беларусі. Сер. гуманіт. навук. – Мінск : Беларуская навука, 2006. – № 4. – С. 111–122.
2. Тихонов, А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А. Н. Тихонов. – М. : Русский язык, 1985. – Т. 2. – 887 с.
3. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэдкал. : К. К. Атраховіч (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 1978. – Т. 2. – 768 с.
4. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. / редкол. : С. Г. Бархударов (председатель) [и др.]. – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1955. – Т. 4. – 1364 с.
5. Русско-украинский словарь : в 3 т. / редкол. : И. К. Белодед (председатель) [и др.]. – Київ : Наукова думка, 1968. – Т. 3. – 727 с.
6. Словарь русского языка : в 4 т. / редкол. : А. П. Евгеньева (гл. ред.) [и др.]. – М. : Русский язык, 1981. – Т. 1. – 696 с.
7. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. – М. : Прогресс, 1986. – Т. 1. – 575 с.
8. Словарь русского языка : в 4 т. / редкол. : А. П. Евгеньева (гл. ред.) [и др.]. – М. : Русский язык, 1982. – Т. 2. – 736 с.
9. Словарь русского языка : в 4 т. / редкол. : А. П. Евгеньева (гл. ред.) [и др.]. – М. : Русский язык, 1984. – Т. 3. – 750 с.
10. Бунин, И. А. Собр. соч. : в 9 т. / И. А. Бунин. – М. : Художественная литература, 1966. – Т. 6. – 340 с.
11. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэдкал. : К. К. Атраховіч (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 1980. – Т. 3. – 672 с.
12. Словник української мови : в 11 т. / редкол. : И. К. Белодед (председатель) [и др.]. – Київ : Наукова думка, 1971. – Т. 2. – 550 с.
13. Словник української мови : в 11 т. / редкол. : И. К. Белодед (председатель) [и др.]. – Київ : Наукова думка, 1978. – Т. 9. – 917 с.
14. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэдкал. : К. К. Атраховіч (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 1980. – Т. 4. – 768 с.
15. Словник української мови : в 11 т. / редкол. : И. К. Белодед (председатель) [и др.]. – Київ : Наукова думка, 1977. – Т. 8. – 927 с.

### Summary

Semantics, structure, derivational-paradigmatic properties of east-slavonic verboids (multiword names of predicate attribute with desemantised component) are investigated in correlation with word-building families, headed by adjectives *рад*, *рады* (*рад*), *радий* (*рад*). The verboids are proved to be real components of word – building families.

Поступила в редакцию 25.04.08.

## ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.015.3(075.8)

*А. Н. Асташова***ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА  
К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Среди множества проблем, решаемых сегодня общеобразовательной школой и психолого-педагогической наукой, одной из важнейших является проблема проектирования деятельности образовательных инфраструктур на основе овладения новыми подходами к формированию и развитию личности.*

*Основная цель нашей статьи – обосновать и раскрыть характеристики всех составляющих компонентов, включенных в разработанную нами теоретическую модель дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов на основе метода моделирования (М. А. Кремень, Т. М. Савельева, В. А. Штофф).*

**Введение**

В свете задач инновационного развития образования исключительно важное значение приобретает проблема проектирования деятельности образовательных инфраструктур на основе овладения новыми подходами к формированию и развитию личности. В этой связи необходимость обоснования дифференцированного подхода, при котором учащиеся с разным уровнем развития могут в приемлемом для них темпе преодолевать посильную меру трудностей, выполняя учебные задания, и без особой перегрузки, но с большим желанием и интересом включаться в учебное взаимодействие, очевидна. При этом процессе обучения становится более гибким и эмоционально наполненным, а наличие ситуации выбора позволит учащимся анализировать и оценивать собственные способности и возможности, уровень своей подготовленности, формировать свою индивидуальность, неповторимость.

В данной статье мы остановимся на обосновании и раскрытии сущностных характеристик всех составляющих компонентов, включенных в разработанную нами теоретическую **модель дифференцированного подхода** к обучению младших школьников. При создании модели дифференцированного подхода к обучению младших школьников мы опирались на широко известный в науке метод моделирования.

**Моделирование** – одна из основных категорий познания, на которой базируется любой метод научного исследования – как теоретический, так и экспериментальный. В большом психологическом словаре процесс моделирования определяется как: 1) знаковая, или техническая, имитация механизмов, процессов и результатов психической деятельности – моделирование психики; 2) организация, воспроизведение того или иного вида человеческой деятельности путем искусственного конструирования среды этой деятельности. В данном источнике **модель** (англ. model) в широком понимании рассматривается как упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя», и средство оперирования [1, 299]. В энциклопедическом словаре модель трактуется как образ, изображение, описание, схема, чертеж какого-либо объекта, процесса или явления, используемого в качестве его заместителя, представителя [2, 828]. В других справочных изданиях модель рассматривается как образец, эталон, стандарт, как «средство абстракции», как «специфическая форма закрепления выражения ее результатов» или как «средство упрощения действительности» [3], [4].

В формальной логике термин **«модель»** имеет два смысла. Во-первых, формализованная логическая система выступает по отношению к содержательной теоретической области в качестве ее знаковой модели. Во-вторых, при исследовании отношений между формальной структурой логической системы и содержательными предметными областями последние называют представлениями

формальных систем, их интерпретациями или моделями [5, 74]. В любой человеческой деятельности (а следовательно, и в педагогической) важно опираться, как подчеркивает М. А. Кремень, на «...образ предстоящего будущего», и для любой деятельности может быть справедлива формула поведения человека «видеть, предвидеть, действовать» [6, 53]. Модель может выступать, как отмечает Т. М. Савельева, в разных функциях: как «средство и форма познания», как средство, обеспечивающее осознание учащимися общих и отличительных свойств изучаемых языков, как средство «разведения» в сознании учащихся языковых систем. Кроме того, «будучи специфической формой абстракции, модель в ходе развития знаний становится и средством конкретизации» самих знаний [7, 112].

В нашем понимании **модель** выступает также в разных функциях: как своеобразная структура, схема, образец, средство абстракции, средство материализации образа планируемой педагогической деятельности в рамках реализации формулы поведения педагога «видеть, предвидеть, действовать» при реализации дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов и достижении цели современного начального образования.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Теоретическая **модель дифференцированного подхода** (МДП) к обучению учащихся начальных классов представлена на рисунке 1 в виде схемы, структура которой включает ряд компонентов: исходный уровень развития и готовность детей к школе, цель начального образования, содержание начального образования, обучение и его функции, педагогическую технологию дифференцированного подхода к обучению младших школьников, включающую деятельность учителя, его профессиональную готовность и деятельность учащихся, отношения между которыми устанавливаются на основе учебного взаимодействия и стилей педагогического общения. При учебном взаимодействии учителя и учащегося, построенном на демократическом стиле педагогического общения, создаются полноценные психолого-педагогические условия для развития мотивации учения, познавательной активности и личностных качеств ученика, что определяется в ходе диагностики, основанной как на выявлении показателей готовности к школьному обучению, так и критериев динамики развития учащихся (наблюдательность, практическая деятельность, работоспособность, самооценка, обучаемость, мышление).

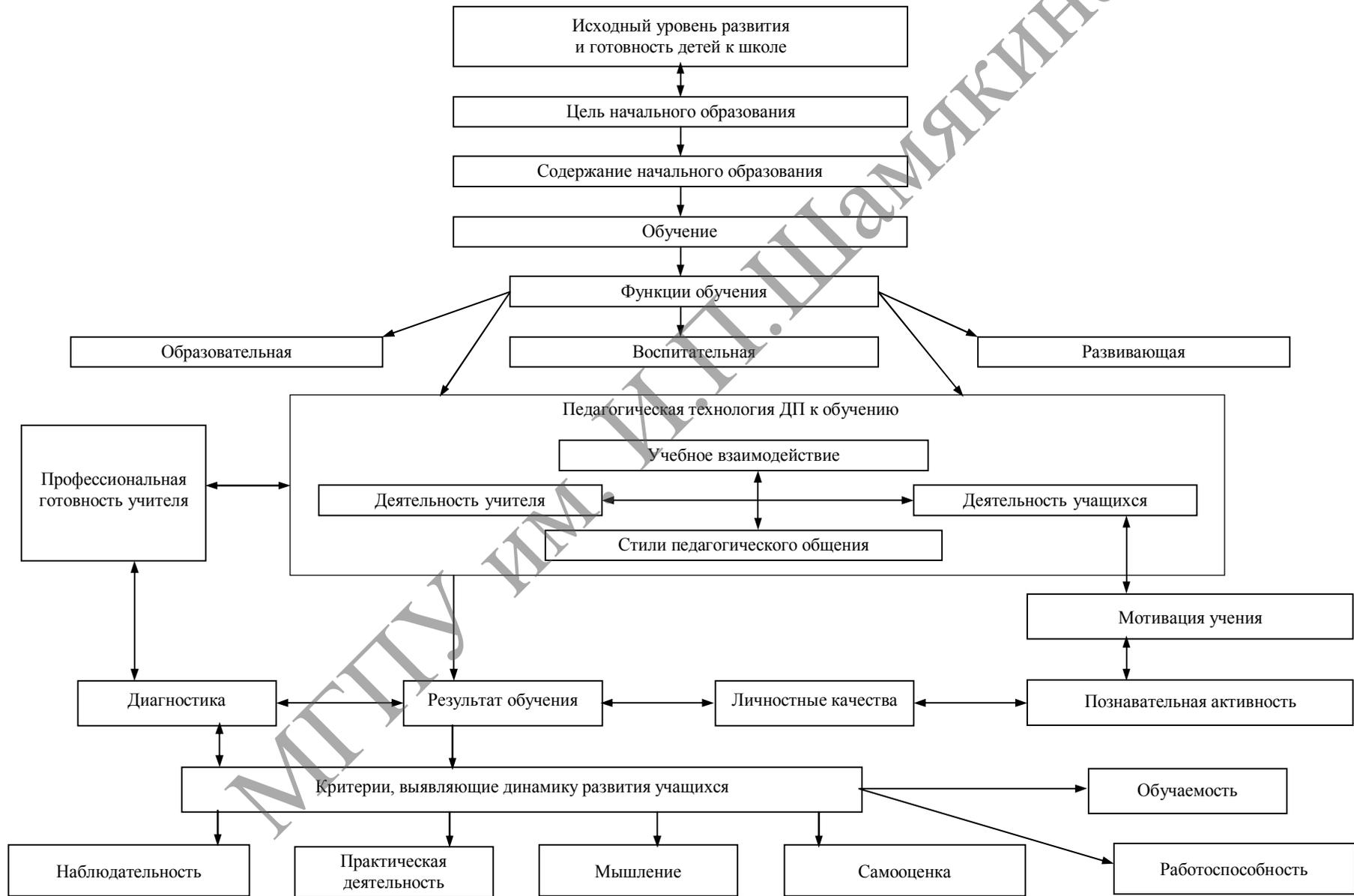


Рисунок 1 – Теоретическая модель дифференцированного подхода (МДП) к обучению учащихся начальных классов

Самым первым компонентом в МДП выступает **«исходный уровень развития и готовность детей к школе»**, который определялся по ряду показателей (ориентировка ребенка в окружающем, запас его знаний; отношение к школе; уровень развития мышления и речи; уровень развития образных представлений; уровень развития мелких движений; уровень развития крупных движений).

Следующий компонент модели – **«цель начального образования»**. Основная функция цели заключается в том, чтобы регулировать протекание деятельности учителя и учащихся, управлять ею до тех пор, пока эта цель не будет достигнута. По мнению А. Н. Леонтьева, цель выступает как системообразующий фактор. В нашей модели дифференцированного подхода к обучению «цель начального образования» – это важный компонент всей структуры, мобилизующий всю целенаправленную деятельность учителя и учащихся [8]. Как доказано Н. А. Бернштейном, в основе целенаправленного поведения лежит «модель потребного будущего», которая и позволяет ... выделить соответствующий объект и стремиться к его овладению [9]. В психологии цели рассматриваются как образования сознания, интегрирующие целый ряд факторов, участвующих в мотивации и саморегуляции деятельности человека [10].

В нашей теоретической модели дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов цели учителя и учащихся рассматриваются также как феномены сознания и реализуются через механизмы целеобразования и целеполагания, формирующиеся в учебном взаимодействии.

**Содержание начального образования**, осознанное учителем, и процесс его усвоения должны рассматриваться как важнейшие действия по реализации цели и задач начального образования с учетом требований времени. С точки зрения В. Т. Чепикова, «...под образованием следует понимать общественно организованный и педагогически направленный процесс усвоения индивидом социального опыта, вследствие чего происходит подготовка растущего человека к жизни в обществе (социализация) и его личностное формирование и развитие (индивидуализация)» [11]. Мы разделяем позицию данного автора о том, что «содержание образования есть система научных знаний, способов деятельности и социальных отношений, которыми должны овладеть обучающиеся» [11, 40].

Следующий компонент модели – **«обучение»** – рассматривается нами, вслед за К. К. Платоновым, как процесс стимуляции и управления активностью ученика, в результате которой у него формируются определенные научные знания, навыки и умения (образовательная функция); как средство формирования учебных, социальных мотивов, идеалов, научного мировоззрения, привычек и норм поведения ребенка в обществе (воспитательная функция); как процесс стимулирования и управления познавательной активностью, в результате чего происходит не только освоение человеческого опыта, но и формирование психических процессов и многих личностных качеств и свойств учащегося (развивающая функция) [12, 65].

Важным компонентом модели дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов является **«педагогическая технология дифференцированного подхода к обучению»**. Понятие «технология» означает совокупность знаний, навыков и умений, которые позволяют организовать и осуществить определенные процессы [11, 78]. Под технологией в широком смысле этого слова следует понимать конкретное, научно обоснованное и специальным образом организованное обучение.

Мы исходили из того, что «современные технологические модели обучения выражают основные методологические принципы построения обучения, методологию гуманистического, развивающего, личностно-обращенного проекта организации обучения» [13, 26]. Технологические подходы к организации обучения раскрываются Ю. К. Бабанским, В. П. Беспалько, Т. В. Кудрявцевым, А. М. Матюшкиным, Г. С. Сухобской, Н. Ф. Тальзиной и другими психологами и педагогами. Проблема использования педагогических технологий в образовании содержит еще много неизученных вопросов. Центральным среди них сегодня является вопрос о дефиниции педагогической технологии. Каждый исследователь дает свое определение этого понятия, раскрывает его сущность в соответствии с методологией, на которую он опирается.

Например, П. Митчел полагает, что «педагогическая технология есть область исследования теории и практики, имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов» [14].

По мнению М. М. Левиной, «технология обучения – теоретический проект педагогического управления учебной деятельностью и система необходимых средств, обеспечивающих функционирование педагогической системы согласно заданным целям образования и развития учащихся» [13, 27].

Мы разделяем позицию М. М. Левиной в том, что любая педагогическая технология является своеобразным проектом определенной педагогической системы, реализуемым на практике. С учетом отмеченного можно предположить, что посредством технологии обучения возможно реализовать ту или иную теорию обучения, стратегию управления учебной деятельностью, а также осуществить совокупность процедур, связанных с управленческой деятельностью в системе образования.

**Педагогическая технология** рассматривается нами как определенная система способов, приемов процедурного представления педагогического процесса, построенная на основе деятельностного подхода и демократического стиля педагогического общения, учета возрастных, индивидуальных особенностей учащихся, применения всевозможных знаково-символических средств обучения и форм учебного взаимодействия учащихся, учителя и других значимых взрослых, позволяющих стимулировать познавательную активность, инициативу, эмоционально-потребностную и когнитивную сферу личности учащихся с разным уровнем развития и повышать их работоспособность на основе формирования мотивации учения.

**Педагогическая технология дифференцированного подхода** к обучению учащихся начальных классов, построенная на учебном взаимодействии и сотрудничестве учащихся и учителя, а также значимых для ребенка «других» взрослых (родителей, героев литературных текстов и т. д.), способствует, прежде всего, гуманизации процесса обучения, осознанию и усвоению учебного материала учащимися всех уровней развития, т. е. обучаемости, формированию личностных качеств (наблюдательность, самостоятельность, мотивированность и т. д.), что позитивно сказывается на взаимоотношениях между учащимися. Наиболее «слабые» и «средние» по уровню развития и обучаемости учащиеся чувствуют себя «защищенными» в коллективе одноклассников, что придает им уверенность в принятии и решении поставленных задач. **Стиль педагогического общения** во многом определяет эффективность учебного взаимодействия учителя и учащихся при реализации педагогической технологии. Педагоги-исследователи выделяют авторитарный, попустительский, демократический стили педагогического общения. **При авторитарном стиле** общения педагог, как правило, единолично решает все вопросы, относящиеся к сфере жизнедеятельности всего коллектива учащихся класса и каждого ученика в отдельности. **Попустительский** (анархический, игнорирующий) **стиль** педагогического общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность. Педагоги, обладатели данного стиля общения, выполняют свои функциональные обязанности формально. **Демократический стиль** общения является альтернативой двум вышеназванным стилям. Его нередко называют «стилем сотрудничества». При демократическом стиле общения педагог постоянно ориентирован на повышение субъективной роли учащегося во взаимодействии, на учебное взаимодействие и сотрудничество с учащимися – представителями разных групп по уровню развития, на гуманизацию процесса обучения. Демократический стиль общения – эффективный способ организации процесса обучения и взаимодействия учителя и учащихся. Это позитивно сказывается на формировании у младших школьников мотивации учения. Понятие «мотивация» в психолого-педагогической науке рассматривается как побуждения, вызывающие активность организма и определяющие его направленность на что-то. Это понятие соотносится с другим понятием – желанием учиться [15, 186].

Следующим компонентом модели является «**профессиональная готовность**» как познавательная направленность личности учителя, включающая его общегражданские качества и свойства, которые определяют значимость профессии учителя, его специальные знания, навыки и умения, а также духовные потребности и интересы, педагогические способности и структуру педагогической деятельности.

**Профессиональная готовность** включает три наиболее важных составляющих – психологическую, психофизиологическую и физическую готовность. Кроме того, она содержит научно-теоретическую и практическую подготовку как основу профессионализма. Содержание профессиональной готовности представлено в профессиограмме учителя, которая отражает инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности учителя [16].

Не менее значимыми компонентами разработанной нами модели являются **критерии**, по которым выявлялась динамика развития учащихся. В качестве критериев были определены: **наблюдательность** как свойство и качество личности; **практическая деятельность** как интегративный показатель, характеризующий продвижение детей в развитии, с одной стороны, собственно-двигательных умений и навыков, а с другой – сенсорной сферы, пространственных представлений и мыслительной деятельности учащихся; **мышление** как процесс сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, в которые

включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты; **самооценка** как компонент самосознания, то есть осознания учащимся самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающему, к другим людям и к самому себе, являясь устойчивым структурным образованием, компонентом Я – концепции; **работоспособность** как характеристика наличных или потенциальных возможностей ученика выполнять учебную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени (дня, недели, учебной четверти, полугодия и так далее); **обучаемость** как характеристика индивидуальных возможностей учащихся для усвоения новых знаний, действий и выполнения учебной деятельности.

### Выводы

Разработанная нами **теоретическая модель дифференцированного подхода** к обучению учащихся начальных классов выступает своеобразной структурой, схемой, образцом, средством материализации образца планируемой педагогической деятельности учителя класса. Она направлена на реализацию цели начального образования и осуществляется через механизмы целеобразования и целеполагания, которые формируются в учебном взаимодействии учителя и учащихся класса.

### Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 1630 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1997. – 944 с.
4. Штофф, В. А. Роль моделей в познании / В. А. Штофф. – Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1963. – 128 с.
5. Моделирование и познание / под ред. В. А. Штоффа. – Минск : Наука и техника, 1974. – 211 с.
6. Кремень, М. А. Отражение и вероятное прогнозирование / М. А. Кремень // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 4. – С. 53–58.
7. Савельева, Т. М. Актуальные психолого-педагогические проблемы начального языкового образования / Т. М. Савельева // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 5. – С. 108–112.
8. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
9. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Просвещение, 1966. – 158 с.
10. Гордеева, Н. Д. Функциональная структура действия / Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко. – М. : МГУ, 1982. – 208 с.
11. Чепиков, В. Т. Педагогика / В. Т. Чепиков. – М. : Новое знание, 2003. – 172 с.
12. Краткий психологический словарь : хрестоматия / сост. Б. М. Петров ; под ред. К. К. Платонова. – М. : Высш. шк., 1974. – 134 с.
13. Левина, М. М. Технология профессионального педагогического образования : учеб. пособие / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
14. Митчел, П. Энциклопедия педагогических средств, коммуникации и технологии / П. Митчелл. – Лондон, 1978. – 524 с.
15. Сманцер, А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность : учеб.-метод. пособие / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Минск : Бестпринт, 2001. – 307 с.
16. Асташова, А. Н. Коммуникативно-деятельностный подход – важное средство дифференциации обучения русскому языку / А. Н. Асташова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2001. – № 3. – С. 100–110.

### Summary

The basic purpose of our article is to prove and open characteristics of all components which have been included into theoretical model of differentiated approach of training pupils at primary schools developed by us on the basis of a modeling method.

The theoretical model of the differentiated approach to training acts as original means embodiment an image of planned activity on perfection of training process at primary school.

The theoretical model of the differentiated approach to training directed on the realization of the purpose and the contents of elementary education which should be realized on the basis of educational interaction of teacher and pupils.

*Поступила в редакцию 03.03.08.*

УДК 378(073)

*Е. С. Астрейко***ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УМЕНИЙ  
ИННОВАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*В статье определена дидактическая сущность инновационных умений педагога и представлены система инновационных умений будущих педагогов и концептуальные основания процесса их формирования, раскрывающие механизмы исследуемого процесса; поэтапная методика формирования системы инновационных умений в сфере обучения, изоморфно отражающая инновационный цикл; комплекс специальных дидактических средств, обеспечивающий формирование системы инновационных умений у будущих педагогов.*

*Результаты исследования реализованы в практике профессионально-методической подготовки будущих учителей физики и математики.*

**Введение**

Развитие национальной системы образования, в том числе педагогического, является одним из приоритетных направлений государственной политики в Республике Беларусь. В документах, определяющих развитие педагогического образования [1], особое внимание уделяется инновационным процессам в образовании. Это обуславливает необходимость подготовки творчески мыслящих специалистов, которые умеют самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, осознанно осуществляют инновационную деятельность.

Отдельные компоненты инновационной деятельности и подготовленность педагогов к её осуществлению исследовались в работах К. Ангеловски, М. С. Бургина, В. И. Загвязинского, В. П. Кваши, М. В. Кларина, В. В. Краевского, Н. И. Лапина, С. Д. Полякова, А. И. Пригожина, О. Г. Хомерики, Н. Р. Юсуфбековой и др.

Различные аспекты подготовки студентов к инновационно-педагогической деятельности рассматривались в исследованиях Н. М. Анисимова, Л. С. Подымовой, В. А. Слостенина, И. И. Цыркуна и др. Н. М. Анисимов [2, 52] акцентировал внимание на обучении будущих педагогов элементам изобретательской деятельности. В. А. Слостенин и Л. С. Подымова [3] определили социокультурные, историко-педагогические и технологические компоненты подготовки педагогов к осуществлению инновационной деятельности. И. И. Цыркун [4] научно обосновал и разработал культурно-педагогическую концепцию и дидактическую систему специальной инновационной подготовки педагогов.

Однако в выполненных ранее исследованиях не уделялось должного внимания практической подготовке будущих педагогов в этой области, в частности формированию у них системы умений инновационно-педагогической деятельности (в дальнейшем инновационных умений). Недостаточно разработаны теоретические и методические аспекты формирования системы данных умений.

**Результаты исследования и их обсуждение**

*Инновационно-педагогическая деятельность, проблемно ориентированная продуктивная, является основой педагогического творчества и предполагает интеграцию познавательной, преобразовательной, управленческой и оценочной сфер. И. И. Цыркун [4], [5] характеризует целостную инновационную деятельность педагога как самостоятельный тип деятельности, которая выступает особой формой активности инноватора, направлена на решение проблем, связанных с преобразованием нормативно одобренных дидактических предписаний.*

Рассмотрение инновационно-педагогической деятельности как типа деятельности обуславливает необходимость обращения к педагогической категории – инновационным умениям. *Под инновационными умениями* понимается владение субъектом способами инновационно-педагогической деятельности, которые характеризуются осознанностью, обобщенностью, иерархичностью, возможностью их творческого переноса в процессе решения инновационных проблем в сфере обучения.

Состав, структура и специфика инновационно-педагогической деятельности явились основой при разработке системы инновационных умений будущих педагогов (таблица 1). *На макроуровне* выделены умения познавательной, преобразовательной, управленческой, оценочной сфер инновационной деятельности, а также метаинновационное умение осуществления целостной инновационной деятельности; *на микроуровне* – поисковое, аналитическое, модельное; конструктивное, программное, экспериментальное, рефлексивное, информационное умения.

Таблица 1 – Система инновационных умений будущих педагогов

Макроуровень							
<i>метаинновационное умение осуществления целостной инновационно-педагогической деятельности</i>							
<i>умения познавательной сферы инновационной деятельности</i>		<i>умения преобразовательной сферы инновационной деятельности</i>		<i>умения управленческой сферы инновационной деятельности</i>		<i>умения оценочной сферы инновационной деятельности</i>	
Микроуровень							
<i>поисковое</i>	<i>аналитическое</i>	<i>модельное</i>	<i>конструктивное</i>	<i>программное</i>	<i>экспериментальное</i>	<i>рефлексивное</i>	<i>информационное</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– поиск противоречий в сфере обучения;</li> <li>– выявление и первоначальное формулирование инновационных проблем;</li> <li>– предварительный сбор и обработка научных фактов;</li> <li>– составление обзора констатирующего характера</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– критическая оценка имеющихся знаний и данных по инновационной проблеме;</li> <li>– выявление зависимых переменных в педагогической системе и формулирование темы педагогического нововведения;</li> <li>– формулирование цели и задач дидактического нововведения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– определение независимых переменных;</li> <li>– генерирование альтернативных инновационных предложений о связях данной зависимой переменной с существенными для нее независимыми переменными;</li> <li>– создание научно обоснованного проекта инновационного целого</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знаковая и (или) материальная фиксация дидактических новшеств;</li> <li>– создание при необходимости дополнительных средств, особенно это касается материальных новшеств;</li> <li>– разработка новых дидактических предписаний;</li> <li>– проведение зондирующего эксперимента</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– создание программы осуществления инновационного проекта;</li> <li>– разработка оптимального сценария его осуществления</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– апробация, исполнение инновационного проекта;</li> <li>– корректировка предшествующих операций, каждой в отдельности и всех вместе</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уточнение критериев;</li> <li>– осуществление сбора, обработки и систематизации фактов;</li> <li>– уточнение инновационного предложения, проекта и сценария нововведения;</li> <li>– проведение при необходимости повторного эксперимента</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– анализ и обобщение результатов;</li> <li>– формулирование выводов и определение области их действия;</li> <li>– литературно-техническое оформление педагогического нововведения;</li> <li>– обсуждение результатов педагогического нововведения;</li> <li>– популяризация и распространение дидактического нововведения</li> </ul>

В качестве источников разработки концептуальных оснований процесса формирования системы инновационных умений у будущих педагогов использованы ассоциативно-рефлекторная концепция, теории учебной деятельности, поэтапного формирования умственных действий, проблемного и эвристического обучения, а также культурно-праксиологическая концепция инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы.

Концептуальные основания включают теоретические положения и регулятивные принципы. К теоретическим положениям относятся:

- высокий уровень обобщенности инновационных умений, что обуславливает развивающие функции этого процесса;
- использование приема декомпозиции инновационно-педагогической деятельности на действия; для разработки модели дидактических задач процесса формирования системы инновационных умений
- типовая инновационная проблема в сфере обучения, которая определяется с помощью метода «знаковой ретроспекции» (учебная инновационная деятельность рассматривается как особая деятельность студентов, сознательно направленная на формирование системы инновационных умений в процессе решения инновационных проблем);
- стратегия решения инновационных проблем как содержательная основа, прямой объект усвоения в процессе формирования системы инновационных умений;
- применение эвристических предписаний, выполняющих ориентировочные и операционально-критериальные функции, с целью управления правильностью формирования системы инновационных умений

Организирующее системное начало иерархии принципов определяют компоненты учебного процесса: цель и задачи, содержание, методы и формы, средства и условия. Их взаимосвязь представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Взаимосвязь компонентов учебного процесса и регулятивных принципов формирования системы инновационных умений у будущих педагогов

Компонент учебного процесса	Регулятивные принципы
Цель	– мотивирование будущих педагогов к осуществлению инновационной деятельности
Содержание	– культурно-праксиологическая генерализация предметно-содержательной основы формирования системы инновационных умений
Методы и формы	– изоморфизм формирования системы инновационных умений стратегии решения инновационных проблем
Средства и условия	– дифференциация обучения; поэтапность формирования инновационных умений; осуществление межпредметных связей педагогической инноватики с обще-педагогическими и специальными дисциплинами

Принципы формирования системы инновационных умений у будущих педагогов определяют основные ориентиры по разработке стратегии их формирования и адекватной стратегии решения инновационных проблем.

Выделение типовых инновационных проблем осуществлялось применительно к обучению учащихся физике и математике. Объектом изучения явились научные исследования по методике преподавания данных предметов, выполненные в период с 1990 по 2004 г. Совокупность всех проведенных исследований составила инновационную систему в сфере обучения. Динамика развития инновационной системы составлена на основе использования компьютерной базы данных, включающей 716 исследований по методикам преподавания физики и математики.

Анализ инновационной системы осуществлялся на основе разработанного И. И. Цыркуном метода знаковой ретроспекции [4], который учитывает специфику объекта изучения и преобразования в педагогической науке.

Одним из механизмов выделения объекта в педагогической науке является акт объективации, который обозначает уровень психической активности в момент, когда мышление меняет свою направленность. Знак в качестве термина, слова или фразы, обозначающий и фиксирующий взгляд на ситуацию, событие, И.И. Цыркун назвал *объективатором* [4, 57]. Объективатор выступает основанием инновационной проблемы и инновационного потока.

В результате проведенного исследования разработанная И. И. Цыркуном экспертная система «Иноватор» дополнена новыми данными о развитии инновационной системы в сфере обучения учащихся физике и математике. Дополнительно выявлены следующие объективаторы: компьютерное тестирование, компьютерные технологии, маркетинг, мониторинг педагогического образования, профессиональная адаптация и др.

Каждый объективатор порождает спектр инновационных проблем. В качестве примера на рисунке 1 приведена структурная формула инновационного потока с объективатором «компьютерные технологии».



Рисунок 1 – Структурная формула инновационного потока с объективатором «компьютерные технологии»

Выявленные концептуальные основания позволили разработать методику формирования системы инновационных умений у будущих педагогов, ядром которой является стратегия решения инновационных проблем.

На основании инновационной стратегии разработана *общая эвристика*, в которую включены следующие действия: анализ ситуации в сфере обучения, формулирование инновационной проблемы, разработка плана решения инновационной проблемы, реализация плана решения инновационной проблемы на практике, рефлексия процесса и результатов решения инновационной проблемы.

Отдельное указание общей эвристики является основой для создания частных и конкретных эвристик, которые ориентированы на формулирование инновационной проблемы, выдвижение инновационного предложения, составление плана решения инновационной проблемы и т. д.

Совокупность всех средств формирования системы инновационных умений у будущих педагогов отражена в разработанном нами дидактическом комплексе, который представлен в виде программы спецкурса «Подготовка педагогов к инновационной деятельности в сфере обучения» [6], учебно-методического пособия «Система инновационных умений педагога: состав, структура и методика формирования» [7]; компьютерной базы данных инновационной системы в сфере обучения учащихся физике и математике; структурных формул инновационных потоков, образцов решения типовых инновационных проблем в сфере обучения; эвристик; специальных упражнений и заданий по отработке отдельных видов инновационных умений, контролирующих программ и тестовых заданий.

На *пропедевтическом этапе* осуществлялись мотивирование и стимулирование студентов к предстоящей учебной инновационной деятельности, создавались предпосылки формирования понятий инновационной области (инновационная проблема, инновационная деятельность, нововведение и др.) и системы инновационных умений. Данный этап реализовывался в цикле гуманитарных и методических дисциплин: педагогика, общая психология, методика преподавания физики, методика преподавания математики и др.

На *этапе инновационной школы* систематизация и овладение инновационными умениями осуществлялись в процессе выполнения студентами специальных заданий, работы на компьютерном тренажере в рамках *специкурса* «Подготовка педагогов к инновационной деятельности в сфере обучения».

Объектом изучения на данном этапе служили ориентировочные знания о содержании инновационных умений, которые отрабатывались при решении типовых инновационных проблем (как эффективно сформировать у учащихся обобщенную стратегию решения задач, как оптимизировать самостоятельную работу учащихся на уроках по физике и др.). Объектом конструирования и средствами регулирования выступали разноуровневые эвристические предписания, направленные на формулирование инновационных проблем, на составление плана решения инновационных проблем и т. д. Решения инновационных проблем оформлялись в виде инновационных проектов.

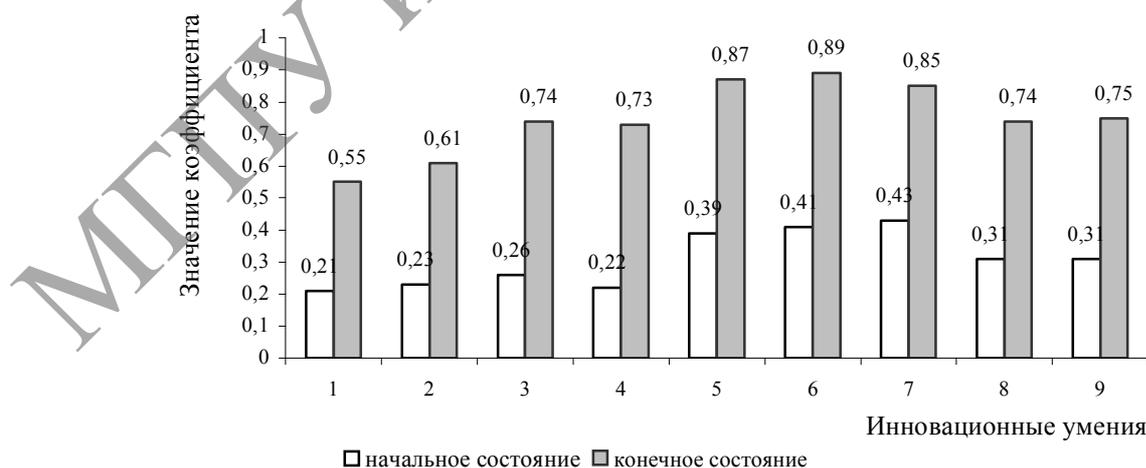
Развитие инновационных умений у будущих педагогов было организовано посредством работы в проблемной группе «Иноватор» на *этапе инновационного созидания*. У будущих педагогов совершенствовались инновационные умения на микроуровне и формировались инновационные умения на макроуровне. Для решения дидактических задач студенты создавали педагогические произведения, обогащающие культурные традиции.

*Педагогический эксперимент* проводился в три этапа: *констатирующий, пилотажный и формирующий*. На этапе *констатирующего эксперимента* изучалось состояние проблемы формирования системы инновационных умений в теории и практике профессиональной подготовки. Анализ результатов опроса студентов и учителей позволил выявить недостаточный уровень подготовки студентов и учителей к инновационной деятельности, а также затруднения, которые они испытывают при осуществлении данной деятельности. Были проанализированы учебный план, программы, учебные пособия с целью выявления их возможностей в плане формирования инновационных умений у студентов физико-математических специальностей.

В ходе *пилотажного эксперимента* уточнялась проблема исследования, апробировались отдельные элементы методики, разрабатывался комплекс специальных дидактических средств формирования системы инновационных умений у будущих педагогов.

В *формирующем эксперименте* проверялась научная состоятельность гипотезы исследования, эффективность методики формирования системы инновационных умений у будущих педагогов. На этом этапе в эксперименте участвовал 131 студент. Количественная оценка сформированности системы инновационных умений у будущих педагогов осуществлялась на основе кумулятивного индекса. Значение кумулятивного индекса [8], а также анализ экспертных оценок, самооценок, продуктов деятельности будущих педагогов явились основой для выделения уровней сформированности системы инновационных умений: *дескриптивного, формального, базового, нормативного и генеративного*.

Обобщенные результаты эксперимента обрабатывались методами математической статистики (корреляционный анализ, критерий  $\chi^2$ ) и представлены на рисунке 2.



1 – поисковое; 2 – аналитическое; 3 – модельное; 4 – конструктивное; 5 – программное; 6 – экспериментальное; 7 – рефлексивное; 8 – информационное; 9 – метаинновационное

**Рисунок 2 – Гистограмма сформированности инновационных умений у будущих педагогов экспериментальных групп**

### Выводы

Как показал анализ результатов педагогического эксперимента, наиболее успешно формируются программные, экспериментальные и рефлексивные умения. Значительно больше времени требуется для формирования поисковых, аналитических, модельных, конструктивных и информационных умений. Это выражалось в том, что студенты затруднялись осуществлять поиск противоречий процесса обучения; выявлять и первоначально формулировать инновационные проблемы; определять независимые переменные; создавать научно обоснованный проект инновационного целого; разрабатывать новые дидактические предписания, сопряженные с инновационной средой; осуществлять анализ и обобщение результатов работы. После сообщения студентам необходимых теоретических сведений, проведения инновационного консультирования, применения эвристических предписаний и использования других педагогических средств предлагаемые задания выполнялись быстрее и с меньшими ошибками. Трудности формирования *метаинновационного умения* осуществления целостной инновационной деятельности были обусловлены необходимостью разработки нового дидактического предписания и его апробацией.

Существенный вклад в формирование системы инновационных умений у будущих педагогов внес этап «инновационная школа».

Результаты педагогического эксперимента подтвердили эффективность поэтапной методики формирования системы инновационных умений у будущих учителей физики и математики: 74,2% студентов экспериментальных групп овладели инновационными умениями на нормативном уровне.

### Литература

1. Программа реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь. – Минск : БГПУ, 2001. – 18 с.
2. Анисимов, Н. М. Современные представления об изобретательской и инновационной деятельности / Н. М. Анисимов // Школьные технологии. – 1998, – № 5. – С. 49–75.
3. Слостенин, В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
4. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск : Тэхналогія, 2000.
5. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству : пособие / И. И. Цыркун, Е. И. Карпович. – Минск : БГПУ, 2006. – 311 с.
6. Астрейко, Е. С. Подготовка педагогов к инновационной деятельности в сфере обучения : учеб. прог. спецкур. / Е. С. Астрейко. – Мозырь : УО МГПУ, 2003. – 18 с.
7. Астрейко, Е. С. Система инновационных умений педагога: состав, структура и методика формирования : учеб.-метод. пособие / Е. С. Астрейко. – Мозырь : УО МозГПУ, 2005. – 96 с.
8. Астрейко, Е. С. Оценка эффективности разработанной методики формирования системы инновационных умений будущих педагогов / Е. С. Астрейко // Веснік МДПУ. – Мозырь Мгпу, 2005. – № 1(12). – С. 104–110.

### Summary

The didactic essence of innovational teacher and students skills has been defined in this article. The article also reflects conceptual bases of the formation process of innovational skills of future teachers.

Phasing formation of the innovational skills of future teachers, the complex of special didactical means are also discussed in this article.

Поступила в редакцию 26.05.08.

УДК 796.325

*С. М. Блоцкий, Н. Н. Царик*

## ИССЛЕДОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМ ОРГАНИЗМА ВОЛЕЙБОЛИСТОВ

*В статье представлены результаты исследования функционального состояния систем организма и механизмов энергообеспечения нагрузочной деятельности волейболистов, а также банк данных по исходному уровню функционального состояния организма волейболистов.*

*Это результаты значительно расширяют представления о значимости физической и функциональной подготовленности волейболистов в тренировочном процессе и могут быть использованы в научно-исследовательской работе в области физической культуры и спортивной тренировки, при планировании тренировочных нагрузок на основе учета данных индивидуальных показателей функционального состояния и механизмов задействования энергообеспечения основных систем организма.*

### **Введение**

Исследования вопросов подготовки волейболистов рассматриваются в трудах многих ученых (Аулик И. В., Мищенко В. С., Набатникова М. Я. и др.). Традиционно в сфере их внимания находятся вопросы развития физических качеств и тактической подготовки волейболистов. В последние десятилетия возрастает интерес к вопросам организации и реализации экспериментальной программы волейболистов, планирования тренировочного процесса, что помогает избежать стихийности и случайности в действиях, излишних затрат времени, низкого качества и плохих результатов работы, приоритетности развития физических качеств, функционального состояния организма. Среди данных вопросов представляется актуальным изучение вопроса функционального состояния организма волейболистов.

**Цель работы** – исследование функционального состояния систем организма и механизмов энергообеспечения нагрузочной деятельности волейболистов.

Предпринятое исследование функционального состояния систем организма и механизмов энергообеспечения нагрузочной деятельности волейболистов позволило установить факты, которые свидетельствуют о различном восприятии спортсменами одинаковых физических нагрузок. Оценка реакции организма на физическую нагрузку позволяет не только определить уровень функциональной подготовленности, но и выявить реализационные возможности энергетического потенциала высококвалифицированных волейболистов.

Практическая значимость состоит в обосновании методики тренировки волейболистов, основанной на соразмерности совершенствования значимых для спортивной результативности в волейболе физических способностей при учете исходного уровня начальной физической и функциональной подготовленности волейболистов, в определении соразмерности средств и методов спортивной тренировки с уровнем обеспечения энергетического потенциала.

Результаты исследования значительно расширяют представления о значимости физической и функциональной подготовленности в тренировочном процессе волейболистов и могут быть использованы в научно-исследовательской работе в области физической культуры и спортивной тренировки, при планировании тренировочных нагрузок на основе учета данных индивидуальных показателей функционального состояния и механизмов задействования энергообеспечения основных систем организма.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Нагрузки предъявляют к организму спортсмена чрезвычайно большие требования и вызывают характерные изменения, связанные с адаптацией к ним. Вместе с тем при несоответствии нагрузок степени подготовленности спортсмена, при нарушениях режима и прочих факторах могут возникать пред- и патологические состояния. Для их выявления необходим детальный анализ субъективных показателей комплексного обследования, проводимого на различных этапах тренировочного процесса.

Совершенствование механизмов адаптации к физической нагрузке и мобилизации функциональных резервов организма возможно только при своевременном восстановлении функциональных возможностей мышечного аппарата и системы энергетического обеспечения организма [1].

Изучение функционального состояния спортсменов в большей степени дает представление о функционировании сердечно-сосудистой и дыхательной систем, о состоянии нейромоторного аппарата. Они могут в достаточной мере характеризовать динамику функциональной подготовленности волейболистов [2].

По результатам тестирования была составлена таблица 1 по пяти критериям функционального состояния волейболистов, а также было определено среднее арифметическое значение.

Таблица 1 – Показатели функционального состояния волейболистов (n = 50)

Статистические характеристики функционального состояния	Тесты и их численные значения				
	$PWC_{170}$ (кг м/мин)	$PWC_{170}$ (кг м/мин*кг)	МПК (л/мин)	МПК (мл/мин*кг)	ЛВРВ (мс)
Интервалы показателей					
Низкий	700–900	13,33–16,33	2,6–3,1	43,60–49,60	298–318
Ниже среднего	1000–1200	16,34–19,34	3,2–3,7	49,61–55,61	217–297
Средний	1300–1900	19,35–22,19	3,8–5,4	55,62–63,75	213–276
Выше среднего	2000–2200	22,20–25,20	5,5–6,0	63,76–69,76	172–212
Высокий	2300–2500	25,21–28,21	6,1–6,6	69,77–75,77	171–191
Среднее ариф. значение	1650	21,61	4,74	60,52	250

Для объективной оценки функционального состояния организма волейболистов применялся тест  $PWC_{170}$  и (кг м/мин)  $PWC_{170}$  (кг м/мин\*кг). Анализ полученных результатов показывает, что средняя величина  $PWC_{170}$  составляла 1650 кг/мин. Существенное влияние на величину  $PWC_{170}$  оказывают особенности физического развития спортсмена и, в частности, его вес. Средняя величина  $PWC_{170}$  в пересчете на 1 кг веса волейболистов равнялась 21,61 кг м/мин\*кг. Следует заметить, что относительная физическая работоспособность с увеличением веса тела не только не увеличивается, но даже имеет тенденцию к уменьшению. Результаты исследований по определению МПК л/мин и мл/мин\*кг показывают, что величина максимального потребления кислорода колеблется в довольно широких пределах.

Изучение времени реакции выбора показывает, что ее стабилизация или сокращение характеризуют функциональное состояние подготовленности и могут служить критерием функциональной готовности и устойчивости нейромоторного аппарата волейболистов к соревновательной деятельности, так как оно является показателем скорости протекания нервных процессов, от которой зависит быстрота выполнения двигательной задачи в постоянно изменяющихся игровых ситуациях.

Соревновательная деятельность волейболистов характеризуется интенсивностью игровой ситуации и временем нахождения игрока на площадке. Данный временной отрезок определяется наибольшей гликолитической мощностью, связанной с интенсификацией анаэробного гликолиза и характеризуется чрезвычайно быстрым расходом энергетических источников в мышцах в единицу времени [1], [2].

Основной задачей тренировочной деятельности в данных условиях является соразмерность средств и методов спортивной тренировки с уровнем обеспечения энергетического потенциала [3].

В волейболе потенциал мышечных усилий определяется уровнем работоспособности, характеризующейся переменной степенью скорости и силы, которая выражается в интенсивности гидролиза АТФ и выделения энергии. Поэтому тренировочная деятельность должна быть направлена на повышение функциональных возможностей мышечного аппарата и системы энергообеспечения его работы [4].

Степень энергетических возможностей организма спортсмена характеризуется емкостью и мощностью биохимических процессов, проходящих в скелетных мышцах под воздействием нагрузок различной направленности. Общее количество АТФ, производимое за счет резервных возможностей той или иной системы, характеризует их емкость. Максимальное количество АТФ, производимое за единицу времени, является мощностью данной системы [1], [5].

Наряду с задачей повышения резервных возможностей выполнения двигательных действий различной направленности первостепенной задачей тренировочной деятельности является определение временных параметров восстановления энергетических компонентов в зависимости от индивидуальной реакции организма волейболистов на предлагаемую нагрузку и от характера игрового амплуа. Скорость энергетических компонентов зависит от скорости протекания аэробных процессов, определяемых величиной метаболической емкости организма [2].

Большинство технических приемов в волейболе требует проявления специальной силы [1], [4]. Так, для выполнения передачи сверху двумя руками необходим определенный уровень развития силы мышц кистей, подачи – силы мышц кисти, плечевого пояса и мышц туловища, нападающего удара – комплексное развитие силы мышц кисти, плечевого пояса, туловища и ног. Для эффективного применения технических приемов в игре волейболисту нужна так называемая взрывная сила – способность нервно-мышечной системы преодолеть сопротивление с высокой скоростью мышечного сокращения. Поэтому специальная силовая тренировка направлена, прежде всего, на воспитание скоростно-силовых способностей спортсмена.

Игра в волейбол с переменной интенсивностью при длительной (от 1,5 до 3 часов) быстроте и почти непрерывной реакции на изменяющуюся обстановку предъявляет высокие требования к выносливости как к одному из важнейших физических качеств, необходимых для игры.

Специальная выносливость объединяет скоростную, прыжковую и игровую выносливость. Она зависит от уровня общей выносливости, подготовленности опорно-двигательного аппарата, от силы психических процессов (например, умения терпеть), от экономичности спортивной техники [2], [4].

Оценка индивидуально-типологических особенностей энергетической деятельности осуществлялась в зависимости от приоритетного развития физических качеств. Были выявлены различия между игроками, у которых преобладают скоростно-силовые качества (группа А), а вторая группа (Б) характеризуется специальной выносливостью восприятия компонентов нагрузочной деятельности и степенью расходования энергоресурсов организма в зависимости от характера выполняемой физической нагрузки.

Наиболее характерные различия в резерве энергообеспечения между игроками группы А, у которых преобладают скоростно-силовые качества, и игроками второй группы (Б) со специальной выносливостью наблюдаются в показателях алактатной (креатинфосфатной) и гликолитической емкости. Волейболисты группы А значительно превосходят волейболистов группы Б в резервных возможностях энергообеспечения скоростного компонента движения, позволяющего выполнять игровые действия на высокой скорости и поддерживать высокую скорость движения. У игроков группы Б резерв энергообеспечения в гликолитической зоне более высок, нежели у нападающих, что дает возможность выполнять нагрузки в режиме субмаксимальной мощности более длительное время при различном уровне интенсивности и характере игровой ситуации (таблица 2).

Таблица 2 – Характеристика энергетических компонентов обеспечения нагрузочной деятельности волейболистов

Показатели	Группа А	Группа Б	t-критерий	Достоверность различий t / P
креатинфосфатная емкость (%)	48,4 ± 1,12	44,8 ± 5,15	2,612	P < 0,05
гликолитическая емкость (%)	32,28 ± 2,36	37,3 ± 1,81	3,605	P < 0,05
аэробная емкость (%)	48,38 ± 4,34	47,27 ± 3,45	0,425	P > 0,05
аэробный индекс (%)	28,86 ± 4,11	26,47 ± 3,16	0,983	P > 0,05
анаэробный фонд (у.е.)	137,4 ± 18,38	120,17 ± 9,05	1,836	P > 0,05
относительный МПК (мл/мин/кг)	58,8 ± 7,8	65,75 ± 9,5	1,175	P > 0,05
PWC <sub>170</sub> (кГм/мин/кг)	21,38 ± 3,44	24,47 ± 3,92	1,240	P > 0,05

На основании балльной шкалы оценок функционального состояния и физической подготовленности волейболистов был выявлен характер различий между игроками группы А и группы Б. В частности, по уровню аэробной работоспособности (показатели теста PWC<sub>170</sub>) и аэробной производительности (показатели максимального потребления кислорода (МПК)) игроки группы Б превосходят игроков группы А. Это свидетельствует о наиболее существенном преимуществе игроков группы Б по эргометрическим критериям и степени задействования механизмов энергообеспечения. Кроме того, результаты тестирования максимальной анаэробной производительности, характеризующие уровень специальной работоспособности и энергетические возможности реализации скоростно-силового потенциала волейболистов (Wingate-тест), свидетельствуют о более низком пределе продолжительности анаэробной работы у волейболистов группы А по сравнению с игроками группы Б.

Характер типологических различий активизации механизмов энергообеспечения волейболистов различного игрового амплуа свидетельствует о наиболее высокой креатинфосфатной емкости игроков группы А. Преимущество в мощности отталкивания в тесте «выпрыгивание вверх» волейболистов группы А перед волейболистами группы Б дает основание предположить, что более высокая скорость начального момента при стартовом ускорении, обеспечивающая максимальный характер взрывных усилий, способствует наилучшему выполнению игровых действий при быстром изменении игровых ситуаций.

Высокий уровень гликолитической емкости у игроков группы Б предопределяет степень поддержания более высокого уровня скоростных и силовых показателей игровой деятельности во времени.

Сравнительный анализ креатинфосфатного и гликолитического механизмов энергообеспечения и уровня проявления соответствующих физических качеств в педагогических тестах позволил выявить характер взаимосвязи энергетической производительности организма и функционирования скелетных мышц при выполнении физических нагрузок заданной направленности.

Так, у волейболистов группы А отмечается повышение уровня производительности скелетных мышц. Данный аспект свидетельствует об улучшении эластичности мышц двигательной группы, и, как следствие, наблюдается улучшение уровня межмышечной координации и степени генерирования механической энергии. Вместе с тем отмечается снижение энергетической обеспеченности функционирования данного качества, что уменьшает резервные возможности производительности креатинфосфатного механизма.

У игроков группы В снижение креатинфосфатного механизма энергообеспечения незначительно понизило степень генерирования механической энергии скелетными мышцами и ухудшило энергетическое обеспечение функционирования данного качества.

Характер гликолитического механизма энергообеспечения (окислительный и неокислительный пути пополнения АТФ) у игроков обеих групп остался практически неизменным при ухудшении функционального состояния нервно-мышечного аппарата. Значительное снижение функциональных возможностей скелетных мышц у игроков группы Б дает возможность предположить, что у данной группы наблюдается понижение уровня мышечной работоспособности и, как следствие, ухудшение рекуперирования и повышение рассеивания энергии в мышцах, обеспечивающих выполнение основного двигательного действия.

Планирование тренировочных нагрузок неразрывно связано с их коррекцией, а это возможно лишь при выявлении индивидуальной реакции спортсмена на предлагаемую нагрузку и временных параметров восстановления между повторениями и сериями упражнений [3].

Величина и направленность физиологических сдвигов в организме при выполнении упражнений зависят от характеристик физических нагрузок. Функциональные возможности организма регламентируются индивидуальной адаптацией к выполняемым нагрузкам, в результате которой приобретает устойчивость к определенным факторам тренировочного воздействия. Характер данного воздействия определяется более экономным функционированием физиологических систем при выполнении нагрузок, соответствующих индивидуальным возможностям энергообеспечения организма [4, 24].

Интенсивность упражнения влияет на характер энергообеспечения и определяет степень величины и характер физиологических сдвигов [1].

В зависимости от интенсивности физических упражнений выделяется четыре зоны мощности:

- 1 зона – работа максимальной мощности (продолжительность 6–20 секунд);
- 2 зона – работа субмаксимальной мощности (продолжительность работы от 20 секунд до 3-х минут);
- 3 зона – работа большой мощности (продолжительность работы от 3-х до 30 минут);
- 4 зона – работа умеренной мощности (продолжительность работы свыше 30 минут).

Игровая деятельность волейболистов осуществляется в первой, второй и третьей зонах мощности, характеризующихся протеканием анаэробных и аэробно-анаэробных процессов в организме.

Вместе с тем из тренировочной деятельности нельзя исключать средства, приходящиеся на четвертую зону мощности, характеризующуюся протеканием процессов энергообеспечения, влияющую на сердечно-сосудистую систему и имеющую устойчивое состояние, при котором интенсивность упражнения не превышает лимитов поставки кислорода к тканям [4].

Величина интервалов отдыха между упражнениями играет большую роль в характере ответных реакций на физическую нагрузку. При выполнении нагрузки в субкритическом режиме сокращения интервалов отдыха повышается интенсивность аэробных изменений в организме. Сокращение интервалов отдыха в надкритическом режиме (кислородный запрос выше максимума аэробных возможностей) ведет к реакции организма в сторону увеличения анаэробного задействования. Число повторений упражнения определяет величину воздействия нагрузки на организм. Увеличение числа повторений упражнения в анаэробных условиях приводит к истощению энергетических резервов, что влечет за собой снижение интенсивности нагрузки или прекращение работы [1].

### **Выводы**

Управление в волейболе в процессе тренировки предполагает осуществление тренером ряда действий. Первое из них – получение исходной информации о состоянии подготовленности занимающихся, об их функциональном состоянии; уточнение общей направленности тренировочного процесса, его целей и задач; выявление модельных характеристик лучших волейболистов.

Многокомпонентный анализ комплексных показателей функционального состояния волейболистов позволил выявить уровень общей и специальной работоспособности, скоростно-силового потенциала и мощности окислительной и лактаcidной систем энергообеспечения организма.

При таком подходе первостепенное значение имеют вопросы планирования и нормирования тренировочных и соревновательных нагрузок, их эффективной структуры, соотношения основных компонентов подготовки, выбора рациональных средств и методов тренировки.

Установленные в исследовании факты свидетельствуют о различном восприятии спортсменами одинаковых физических нагрузок. Оценка реакции организма на физическую нагрузку позволяет не только определить уровень функциональной подготовленности, но и выявить реализационные возможности энергетического потенциала высококвалифицированных волейболистов.

Именно индивидуальная норма восприятия нагрузки, отражающая оптимум функционирования организма, должна быть доминирующим критерием при организации тренировочного процесса волейболистов.

В этой связи определение общей и специальной работоспособности, состояния функциональных возможностей различных систем и степень реализации энергетического потенциала организма спортсмена в соревновательной деятельности предполагает комплексное исследование различных свойств организма спортсмена, непосредственно влияющих на эффективность выполнения основного соревновательного упражнения.

Анализ результатов, полученных в процессе исследования, позволил выделить основные факторы, определяющие уровень функциональных возможностей высококвалифицированных волейболистов.

### **Литература**

1. Мищенко, В. С. Функциональные возможности спортсменов / В. С. Мищенко. – Киев : Здоров'є, 1990. – 200 с.
2. Верхошанский, Ю. В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю. В. Верхошанский. – М. : ФиС, 1977. – 215 с.
3. Набатникова, М. Я. Специальная выносливость спортсменов / М. Я. Набатникова – М. : ФиС, 1972. – 186 с.
4. Платонов, В. Н. Подготовка квалифицированных спортсменов / В. Н. Платонов. – М. : ФиС, 1986. – 286 с.
5. Вайн, А. А. Индивидуализация процесса развития скоростно-силовых качеств у квалифицированных юных спортсменов / А. А. Вайн // Проблемы спортивной тренировки. – Минск, 1983. – С. 14.
6. Аулик, И. В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте / И. В. Аулик. – М. : Медицина, 1990. – 192 с.

### **Summary**

The research on the topic of functional condition of state of organism's systems and mechanism of energy supply of volleyballists' physical activity was conducted in the article. As the result of the research the data base on initial level of functional state of organism of volleyballists was organized.

The results of the research considerably broaden the idea about the importance of physical and functional activity in the training process of volleyballists. They can be used in scientific researches in the field of physical culture and sport training; while planning the registration of facts of individual figures of functional state of organism and mechanism of involvement of energy supply of the basic organism's systems.

*Поступила в редакцию 01.04.08.*

УДК 372.878

*Б. О. Голешевич***РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ  
НА ОСНОВЕ МЕТОДА ЛАДОВО-ФАКТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ  
И РИТМИЗАЦИИ МЕЛОДИЙ**

*В статье обобщается опыт применения эвристических методов преподавания музыки в общеобразовательной школе. Их использование в учебном процессе реализует технологию лично ориентированного обучения, активизирует развитие музыкальных способностей детей и подростков. С этой целью в работе выявляется корреляция видов музыкального творчества с правилами и методами музыкальной эвристики, при помощи которых они осуществляются на уроке.*

**Введение**

Эвристический генезис и интонационная природа музыкального искусства являются методологической основой преподавания производной учебной дисциплины «Музыка» в общеобразовательной школе. Вопреки данной аксиоме нередко наблюдается проецирование как форм работы, так и знаниево-центристских методов обучения, адекватных технологии изучения предметов естественнонаучного цикла, на уроки музыки. Вследствие этого становится очевидной беспомощность назидательных усилий педагогов, декларирующих преимущества классического искусства, перед массовым увлечением детей и подростков поп-музыкой. Противоречивость ситуации особенно обострилась в период динамичного развития средств мультимедиа, ставших с течением времени общедоступными. Рассуждения о достоинствах и социальной значимости музыки без профессионального её исполнения и качественного воспроизведения вызывают у учащихся недоверие и снисходительность к мнению учителя и его специальности.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Преодоление вскрытых проблем видится нам в поиске педагогического компромисса, в умалении учителем проявления таких свойств собственного поведения, как авторитарность, догматизм, императивность, назидательность, схоластичность, чрезмерная дидактичность. По мнению Т. Э. Тютюнниковой, «существующая в нашем сознании абсолютная презумпция педагогической ценности высокой музыки для детей всех возрастов труднообъяснима. Мы не имеем подтверждённых данных о том, что из детей, слушавших классическую музыку, вырастают идеальные или лучшие с точки зрения общества люди. ... Проблема нам видится не в сомнении в высоких достоинствах самой музыки, а в ограниченных возможностях детей (и многих взрослых тоже!) её воспринять» [1, 24–25].

Путей решения выделенной автором проблемы существует, вероятно, много. Это подтверждается уже тем фактом, что их вектор диалектичен, зависим от социокультурных реформ, происходящих периодически в обществе. Тем не менее одним из очевидных путей приобщения школьников к классическому наследию, обусловленных психической природой человека, является учёт их музыкальных предпочтений. Реализован он может быть разными способами. Один из них заключается в создании педагогической ситуации удовлетворённости учащихся музыкой популярной, отвечающей их эстетическим потребностям, увлечённости пьесами «полуpopularными» и возникновения инерционного любопытства к классическим сочинениям. Осуществляется данный способ в рамках урока циклично благодаря факторам психолого-педагогической установки, преодоления проблемности, нахождения контрастов и сходств между произведениями.

Другой способ состоит в ритмическом, тембровом, фактурном осовременивании шедевров мировой музыкальной классики и сличении их с академическими исполнительскими оригиналами. Как отмечает Э. Б. Абдуллин, «для ребят подросткового возраста можно предложить... классические произведения в новых, порой весьма удачных обработках, а также в интерпретациях, включающих группу ударных инструментов» [2, 210]. Следующий способ видится в преодолении невежественности по отношению к «золотому фонду» исторического наследия на основе фронтального ознакомления учащихся с его образцами, «декодировки» музыкальных цитат из известных произведений, используемых зачастую в меркантильных целях предприимчивыми

рекламодателями, определения музыкальной принадлежности «позывных» мобильных телефонов и пр. В таких педагогических ситуациях учащимся предоставляется реальная возможность нахождения собственного смысла в музыке, что согласуется с принципами личностно ориентированного обучения. Такой стиль педагогического сотрудничества создаёт предпосылки эвристического познания музыки, значительно более эффективного и устойчивого, нежели декларативные назидания о преимуществах классических произведений.

Несмотря на вариативность функций музыкального искусства, приоритетной из них большинством слушателей признаётся гедонистическая. Факт же возможности познания действительности через эмоции, раскрытие образного содержания сочинений (даже если они программны и представлены синтетическими жанрами) через специфику интонационного языка, являющегося репродукцией речи, многие апологеты точных наук вовсе игнорируют. Вполне понятно, что открытия принципиального характера и масштабного признания чаще всего являются результатом исследовательской деятельности учёных в области естествознания, поскольку он чаще всего материален и может быть визуально подтверждён. Широко известен, например, опыт Г. С. Альтшуллера, проанализировавшего множество изобретений и обосновавшего систему из сорока приёмов, с помощью которых они были осуществлены [3]. В дальнейшем идею учёного многие исследователи пытались адаптировать к конкретным учебным дисциплинам и педагогическим условиям.

Так, Н. П. Туров обосновал принципы выбора приёмов «при решении изобретательских задач» в кружках технического творчества [4, 25]. А. В. Гордеев применил «метод эвристических приёмов» Г. С. Альтшуллера на уроках технологии, проводимых в общеобразовательной школе. Учитывая временные рамки занятий и содержание учебной программы по данной дисциплине, автор синтезировал сорок приёмов учёного в восемь, наиболее рациональных для использования в конкретных условиях, назвав их эвристическими правилами: «Объединение – разделение (эвристическое правило «Объединение – разделение» – ЭПО); упругость (ЭПУ); наоборот (ЭПН); криволинейность (ЭПК); динамичность (ЭПД); подобие (ЭПП); вред в пользу (ЭПВ); состояние (ЭПС)» [5, 12].

В процессе организации различных форм музыкального творчества также используются эвристические методы их осуществления, обусловленные некоторыми из представленных правил. Учитывая специфику предмета и основные виды художественного творчества, реализуемые на уроке музыки, вполне уместной может считаться трансформация правил «объединение – разделение», «динамичность», «наоборот», «подобие» в правила четырёх «И»: интеграционность, интенсивность, инверсионность, инвариантность. В виде схемы организация педагогического процесса в соответствии с выкристаллизованными правилами выглядит следующим образом (таблица 1):

Таблица 1 – Корреляция видов и методов художественного творчества на основе правил музыкальной эвристики

<b>Виды художественного творчества</b>	<b>Методы музыкальной эвристики</b>	<b>Эвристические правила</b>
Слушание музыки	Дифференциация и генерализация образных представлений	<b>Интеграционности</b>
Вокально-хоровое пение с изучением элементов нотной грамоты	Озвучиваемая нотация	<b>Интенсивность</b>
Музыкально-ритмическое исполнительство	Ладово-фактурные изменения и ритмизация мелодий	<b>Инверсионность</b>
Выполнение творческих заданий	Музыкальная аналогия и импровизационная композиция	<b>Инвариантность</b>

Принципиальным отличием представленной структуры организации педагогического процесса на уроке музыки является непредсказуемость результата творческого процесса, осуществляемого эвристическими методами. Образная многозначность музыкального искусства обуславливает тождественную вариативность мнений, основанных не на рациональном, а на эмоционально-чувственном мышлении учащихся. По мнению М. И. Махмутова, «эвристический метод... не гарантирует и самого решения, поскольку алгоритм неизвестен, его надо найти; если решение будет получено, оно может быть не только разным у различных людей, но и неправильным» [6, 33].

С подобной категоричностью вряд ли можно согласиться в полной мере, так как история развития науки располагает многими фактами великих открытий, которые не признавались современниками именно из-за нетрадиционности суждений их авторов. Дидактическая бескомпромиссность тем более неуместна в процессе организации музыкального творчества, в котором превалирует не рассудочное предвидение, а эвристическое «озарение».

Следует отметить, что интерпретация и репродуцирование образного содержания музыки определяются уровнем художественной культуры исполнителя и слушателя. Корректностью их отношения к статичным и динамичным средствам музыкальной выразительности во многом обусловлен результат творческого процесса. Спонтанные исполнительские аранжировки так называемых римейков нарушают оригинальность произведений, искажают авторский инвариант, вносят дискомфорт в их восприятие. Это актуализирует проблему развития способности к дифференциации компонентов музыкальной речи у школьников.

Известно, что средства музыкальной выразительности делятся на специфические и ассимилированные из жизненного опыта, статичные и динамичные, аутентичные и плагиатные. Принимая во внимание данный факт, следует определять последовательность ознакомления с ними учащихся младшего школьного возраста. Целесообразным представляется параллельное раскрытие понятий народной и композиторской музыки, авторского права на оригинальное исполнение произведений. Именно корректным отношением к статичным средствам музыкальной выразительности, объединяющим мелодию, лад, метроритм, гармонию, мелизматику отличается художественная культура музыканта. И, напротив, в процессе аранжировки или исполнения авторского произведения вполне допустимы и зачастую оправданны изменения темпа, фактуры, динамики, тембра, штрихов, тональности с целью адаптации его, например, к тесситурным и иным условиям вокалиста. Иногда же осознанное нарушение традиционного звучания одного лишь из средств музыкальной выразительности приводит к семантическим отклонениям от прогнозируемого эмоционального состояния слушателя.

Замечено, что композиционные изменения лада в музыке существенно влияют на эмпатийную отзывчивость учащихся. По мнению многих учёных (В. Я. Ковалив, А. Г. Костюк, А. А. Пиличюскас, В. Г. Ражников, М. А. Смирнов, Г. С. Тарасов, Б. М. Теплов и др.), основой музыкальности слушателя является именно эмоциональный отклик на музыку. Среди многочисленных средств музыкальной речи одну из ведущих ролей играет в этом ладовая основа произведения. «...Выразительность мелодии в огромной степени зависит от того, в каком ладу она звучит» [7, 24]. Вместе с тем комплексное комбинирование лада, темпа и фактуры способно изменить ожидаемую перцепцию даже знакомого произведения. Д. Б. Кабалецкий сравнивал, например, эмотивное содержание грузинской народной песни «Сулико», звучащей в мажорном ладу, и матросского танца «Яблочко», написанного в миноре. В данном случае реакция слушателей на музыку достаточно прогнозируема. И, напротив, их эмоциональное состояние может радикально измениться при воспроизведении песни «Сулико» в быстром темпе и в вариационной форме, а матросского танца «Яблочко» медленно и в аккордовом изложении [8, 32]. Подобные инверсии оригинальных произведений, ставших «классикой» фонда популярных сочинений, звучат на сцене современных музыкальных шоу-программ. Моделируя полюсные варианты исполнения определённой мелодии в учебной ситуации, можно с достаточной долей приближенности спроецировать её эстетическую оценку учащимися. При этом важным условием остаётся эвристическое постижение музыки и произвольное формирование личностного отношения ребёнка к произведениям искусства и его эрзацам.

Существенное влияние на адекватность перцепции слушателя оказывают фактурные изменения в музыкальном сочинении. Это очевидно даже при одинаковом темпе его исполнения. Тем более выразительным становится данный факт при ускорении звучания. По мнению В. К. Белобородовой, «возможно также, что константна в произведении фактура изложения музыкального материала. Известно, что именно из-за изменения фактуры музыка делается иногда почти неузнаваемой (например, в той же форме вариаций)» [9, 18]. Чередование гомофонного, гармонического или полифонического изложения произведения с периодической сменяемостью темпа его звучания упрощает ощущение музыкального лада у учащихся.

Значительную смысловую нагрузку содержат агогические отклонения исполнения произведения. Темповые изменения во многом определяют характер музыки. Известно, что мажорная тема, умышленно замедленная, сопровождается значительно меньшим всплеском эмоций учащихся,

чем исполненная в минорном ладу, но в более быстром темпе. С расчётом на подобный эффект агогические инверсии музыкальных фрагментов из классических и популярных произведений используются не только в музыкальном искусстве. С успехом такой приём применяется в театре, в кино, в современных шоу-программах и т. п.

Данная закономерность отражена в таблице 2.

Таблица 2 – Зависимость содержания музыкального восприятия учащихся от ладово-фактурных и темповых изменений произведения

Мелодия	Ладово-фактурная интерпретация		Темп	Содержание музыкального восприятия учащихся
Общая для полярных исполнительских инверсий музыкальных фрагментов	Мажор	Вариации	Быстрый	Прогнозируемое
	Минор	Аккордовое изложение	Медленный	
	Мажор	Аккордовое изложение	Медленный	Вероятностное
	Минор	Вариации	Быстрый	
	Мажор	Вариации	Медленный	Непредсказуемое (эвристическое)
	Минор	Аккордовое изложение	Быстрый	
	Мажор	Аккордовое изложение	Идентичный	
	Минор	Вариации		
	Мажор	Вариации		
	Минор	Аккордовое изложение		

В таблице 2 представлена градация предполагаемого содержания музыкального восприятия учащихся, во многом зависящего от ладово-фактурных и темповых изменений музыки. Чем академичнее её звучание, тем более предсказуемой является характеристика музыки детьми. И, наоборот, импровизационное исполнение даже знакомых мелодий вносит существенные коррективы в степень адекватности восприятия ими музыкального лада, в частности. Учащимися это может расцениваться как их музыкальное открытие (эвристика).

Таким образом, способность ребёнка выявлять выразительные значения музыкального языка детерминирует уровень постижения им интонационной семантики произведения. Благодаря произвольной дифференциации смысла, закодированного в темпе, ладу и фактуре его исполнения, у слушателя остаётся значительная доля внимания, необходимого для объективизации художественного содержания музыки. В противном случае эстетическая оценка сочинения определяется им по соответствию мелодической линии его музыкальным предпочтениям. В связи с этим эпизодический тренинг ладово-фактурными и темповыми изменениями музыки можно считать эффективным способом упрочения слухового опыта учащихся.

Наряду с представленными средствами выразительности общеизвестна основополагающая роль ритма в структуре музыкального синтаксиса. Этот компонент музыкальной речи в большей степени знаком любителям музыкального искусства уже потому, что ассимилирован ими из жизненного, кинетического опыта [8, 34]. Данный факт замечен даже в поведении малолетних детей при их попытке воспроизведения ритмического аккомпанемента к звучащему произведению хлопками ладошек. Примечательно и то, что данный вид музыкального творчества в отличие от вокального исполнительства доступен большинству учащихся без существенной их предварительной подготовки. Чувство ритма, по определению Б. М. Теплова, характеризуется способностью «...активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального произведения» [10, 214]. Не случайно аффект от воздействия метроритма на поведение и моторику молодых людей можно наблюдать на дискотеках. Учитывая особую важность данного средства музыкальной выразительности в развитии музыкальных способностей у школьников, на уроке музыки предлагается использовать метод *ладово-фактурных изменений и ритмизации мелодий*, отражающий эвристическое правило *инверсионности*. Структура и последовательность творческого взаимодействия учителя и учащихся в процессе его реализации отражены на схеме.



Схема – Алгоритм метода ладово-фактурных изменений и ритмизации мелодий

На схеме отражены не только содержание и последовательность этапов деятельности участников творческого процесса, но и векторы его активизации. Роль ведущего периодически выполняют учащиеся, что согласуется с современными установками педагогики сотрудничества. Консультационная и генерализующая функции учителя обусловлены объективными условиями обеспечения класса исключительно одним мультимедийным компьютером, его владением музыкальными программами и специальной профессиональной подготовкой. Домашнее задание для детей целесообразно также определять по личностно ориентированному принципу с учётом наличия у ребёнка персонального компьютера.

На основе метода ладово-фактурных изменений и ритмизации мелодий значительно упрощается решение «сверхзадачи» музыкального образования и воспитания школьников – поиска связи музыки и жизни. Выявлению мнений учащихся способствуют заранее подготовленные вопросы:

- Есть ли смысловая взаимосвязь между сменяемостью времён года, времени суток, сердцебиением человека и музыкой? (*Синхронность, метричность*).

- Сможете ли вы выделить признаки общего (если они есть) в архитектуре, антропометрии, самолётостроении и в музыке? (*Симметрия, соразмерность. «Всё разумное красиво. Всё красивое разумно». Гегель*).

• Есть ли что-то общее в движении трёхлетнего ребёнка и в музыке? (*Быстрое движение представляется относительно ритмичным. Падение же сравнимо с цезурой или паузой в музыке.*)

• Сравнимы ли периодические остановки в непрерывной деятельности человека с движением музыки? (*Ответ, схожий с предыдущим.*)

Безусловно, варианты ответов лишь прогнозируемы и не озвучиваются перед учащимися. Основное условие анализируемого методического подхода заключается именно в вероятностных творческих решениях самих школьников.

### **Выводы**

Можно выделить наиболее очевидные позитивные аспекты метода ладово-фактурных изменений и ритмизации мелодий, реализуемого на основе эвристического правила инверсионности:

- осуществление произвольного аутотренинга ладового чувства, независимого от темпа исполнения и фактуры изложения музыкального произведения;
- развитие художественного мышления, во многом обусловленного способностью выявлять рельефность и семантические значения отдельных средств музыкальной выразительности;
- формирование устойчивых знаний драматургии музыкальной композиции на основе вариативного комбинирования исполнительских приёмов как учителем, так и учащимися;
- приобретение навыков создания инверсионного ритмического сопровождения к определённой мелодии.

### **Литература**

1. Тютюнникова, Т. Э. Высокая музыка и дети / Т. Э. Тютюнникова // Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
2. Абдуллин, Э. Б. О толерантности учителя музыки / Э. Б. Абдуллин // Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
3. Альтшуллер, Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. – М. : Сов. радио, 1979. – 176 с.
4. Туров, Н. П. Обучение решению изобретательских задач / Н. П. Туров // Школа и производство. – 1990. – № 5. – С. 25–28.
5. Гордеев, А. В. Применение эвристических приёмов в техническом творчестве / А. В. Гордеев // Школа и производство. – 2002. – № 2. – С. 12–18.
6. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе : кн. для учителей / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
7. Книга о музыке: популярные очерки / сост. Г. Головинский, М. Ройтерштейн. – М. : Сов. композитор, 1988. – 220 с.
8. Голешевич, Б. О. Воспитание культуры музыкального восприятия у младших школьников : учеб.-метод. пособие / Б. О. Голешевич. – Могилёв : МГУ им. А. А. Кулешова, 2000. – 126 с.
9. Белобородова, В. К. Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев ; под ред. В. К. Белобородовой. – М. : Педагогика, 1975. – 156 с.
10. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.

### **Summary**

The experience of application of heuristic methods in teaching music at secondary school is generalized in the article. Their application in the learning process contributes to the realization of the paradigm of personal oriented teaching, activization of aptitude for music of children and teenagers. With this purpose the correlation of different kinds of musical creative work with the rules and methods of musical heuristic theory and practice at the lesson is exposed in the article.

*Поступила в редакцию 01.04.08.*

УДК 37.013.46

*Ф. В. Кадол, Е. Е. Кошман***ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ  
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

*В статье рассматривается проблема сущности и структуры экологической культуры старшеклассников. Дана характеристика основных структурных компонентов экологической культуры старшеклассников: потребностно-мотивационного, когнитивного, аксиологического, мыслительного, деятельностно-практического и рефлексивного. Определены функции, уровни и типы развития экологической культуры старшеклассников.*

**Введение**

Среди многообразных образовательных проблем, связанных с личностным формированием учащихся и студентов, весьма важной и сложной выступает проблема сущности (онтологии) и механизма развития экологически обоснованной деятельности каждого человека перед самим собой и мировым сообществом, поскольку от её наличия зависит выживание нашего человечества на планете Земля [1]. В последнее время во многих научно-методологических работах, посвященных этой теме, широко используется понятие «экологическая культура». Однако исследований, посвященных изучению этой темы в современной научно-методической литературе явно недостаточно, особенно в теоретико-методологическом аспекте. Для того чтобы успешно формировать у старшеклассников экологическую культуру в процессе изучения естественнонаучных предметов (биологии и химии) необходимо изучить сущность, структуру и содержание данного понятия.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Наличие четкого представления о сущности, структуре и содержании экологической культуры личности старшеклассников требует обращения к процессу моделирования исследуемого явления. Под моделью принято понимать изображение, схему, описание какого-либо объекта или их систему, которая упрощает структуру оригинала. В научно-методических работах Н. А. Масюковой и Б. В. Пальчевского [2] в области построения сущности педагогического исследования показано, что теоретическая модель любого педагогического явления должна состоять из следующих компонентов: сущность, состав, структура и характеристики компонентов теоретической модели и модели в целом; функции, уровни, закономерности, механизмы функционирования и развития, типы, критерии и показатели измерения состояния моделируемого объекта. На основе этих положений нами осуществлялось конструирование теоретической модели экологической культуры личности старшеклассников как целостной системы, способной отразить ответственную (экологически обоснованную) деятельность подрастающего поколения к «среде обитания» и природной среде.

Понятие «экологическая культура» является видовым по отношению к более общей родовой категории – «культура». Следовательно, нельзя понять сущность и функции экологической культуры, не рассмотрев основные характеристики культуры в целом с общих методологических позиций.

В современной культурологии отражаются нормативно-социологизаторские, деятельностно-рационалистические и ценностно-диалогические подходы к рассмотрению сущности этого явления. В новейшем философском словаре дается следующее определение: «Культура – система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условиями воспроизводства и изменения социальной жизни во всех ее основных направлениях» [3, 344]. В основе многих определений культуры присутствует деятельностная концепция культуры как творческой деятельности людей, ее результатов и самого человека как субъект этой деятельности. В рамках этого подхода культура выступает как способ, мера и результат деятельности человека и общества, который регулирует взаимоотношения человека и социоприродной среды.

Одним из базовых понятий экологической сферы как институциональной области в социуме становится понятие «экологическая культура». Понятие экологической культуры – комплексное, распространяющееся на весь спектр взаимодействий с окружающей средой и пронизывающее всю личностную структуру. С этой точки зрения **экологическую культуру** можно рассматривать как часть общей культуры, отражающую критериальные средства, способы и результаты взаимодействия человека с окружающей средой, выражающиеся в повышении эффективности системогенеза естественного и искусственного в человеческой деятельности.

Деятельностная природа культуры имеет прямое отношение и к процессу развития экологической культуры. Поэтому одной из центральных задач системы образования является воспитание культурной личности в различных ипостасях. Экологическая культура личности понимается как новообразование в личности, рождающееся и развивающееся под влиянием мотивационной, интеллектуальной и эмоциональной сфер жизнедеятельности и материализующееся в стиле взаимоотношений с социальной и природной средой [4]. Общее представление об экологической культуре конкретизируется на каждом этапе развития личности определенными показателями, что обусловлено психолого-педагогическими особенностями возраста. Применительно к учащимся старшего школьного возраста, которые характеризуются стабильностью развития, самобытностью, собственной уникальностью, развитием ценностных ориентаций, зрелостью, профессиональным самоопределением, учебно-профессиональной деятельностью, экологическая культура личности должна учитывать эти специфические особенности.

**Экологическая культура старшеклассников** – это часть общей культуры развивающейся личности, специфика которой заключается в гармонично развитых мыслительной, когнитивной, аксиологической, деятельностной и рефлексивной сферах, обеспечивающих экологопрофессиональное обоснованное взаимодействие учащихся с окружающим миром (природной и социальной средой, людьми, самим собой).

Рассматривая культуру как совокупность ценностей, знаний, норм, образцов, идеалов, способов мышления, мы исходим из того, что модель экологической культуры личности учащихся старших классов должна быть «сконструирована» таким образом, чтобы были возможны самые различные и сопоставимые измерения, характеризующие степень приближения учащихся к нормативным характеристикам экологической деятельности человека. Культурологический подход к становлению личности в системе образования предполагает рассматривать ее как нормативную систему требований к определенной ипостаси личности на конкретном историческом социокультурном этапе развития общества. Несмотря на разнообразие подходов к определению компонентного состава экологической культуры, большинство исследователей включают в него ряд совпадающих конструктов, чаще всего это знания, ценности, отношения, умения и навыки (способы деятельности), поступки (деятельность) [5].

Структура экологической культуры представляет собой упорядоченную совокупность качеств с указанием на их иерархию и связи [6]. Существуют различные подходы в определении как структурных компонентов культуры личности вообще, так и экологической в частности. На основании современных теоретико-методологических исследований и исходя из культурантропологии и сущности экологической деятельности, нами были выделены в экологической культуре следующие компоненты: **потребностно-мотивационный, когнитивный, аксиологический, мыслительный, деятельностно-практический и рефлексивный**. Нормативная структура содержания этих компонентов позволит, на наш взгляд, осуществить природосообразную человеческую деятельность. На основе рефлексии других подходов в научно-методической литературе данный перечень компонентов является достаточным для осуществления учащимися экологически-обоснованной деятельности в природе (таблица 1).

Таблица 1 – Характеристика структурных компонентов экологической культуры старшеклассников

<b>Структурные компоненты экологической культуры личности учащихся</b>					
<i>Потребностно-мотивационный</i>	<i>Когнитивный</i>	<i>Аксиологический</i>	<i>Мыслительный</i>	<i>Деятельностно-практический</i>	<i>Рефлексивный</i>
Система потребностей и мотивов в экологической деятельности учащихся	Система знаний о сущности экологической деятельности	Базовые ценности, определяющие ответственное отношение учащихся к природе	Способы и средства экологического мышления	Способы экологически обоснованной деятельности	Способы рефлексивной деятельности, которые зависят от степени затруднений в экологической практике

Осуществим краткую характеристику выделенных компонентов экологической культуры старшеклассников.

**Потребностно-мотивационный компонент.** Этот компонент характеризуется системой искусственных и деятельностно-личностных потребностей и мотивов (как опредмеченных потребностей) во взаимодействии с естественным (природной средой). Он отражает своеобразие мотивов и целей, определяющих направленность экологической активности учащихся.

**Когнитивный компонент.** В современных социокультурных условиях необходимо формирование системы знаний об экологической деятельности как важной составляющей развития экологической культуры школьника. Он представлен системой научных и эмпирических знаний учащихся о природе и её компонентах, человеке как составной части природы, его деятельности и взаимодействии человека и природы. Данная система представлена следующими видами знаний: экологические, биологические, деятельностные и рефлексивные знания.

**Аксиологический компонент.** Система экологических ценностей является одним из важнейших компонентов экологической культуры личности. Ценностями в экологической культуре выступают следующие: гуманизм, познание, жизнь, коэволюция, биоцентризм, экологически обоснованная деятельность, рефлексия. Механизмом же приобщения учащихся к экологической культуре служит усвоение ценностей добра, самоограничения и сознания.

**Мыслительный компонент.** Сущность экологического мышления заключается в способности устанавливать, анализировать, оценивать причинно-следственные связи между процессами, происходящими в природе, человеке, обществе, делать адекватные умозаключения и выводы, видеть не только ближайшие, но и отдаленные результаты и последствия деятельности человека, связанные с окружающей средой; предполагает развитие экологического мышления школьников с эмпирического до теоретического уровня; обеспечение увеличения темпа развития соответствующего стиля мыслительной деятельности; усвоение связей и отношений элементов экологических знаний в процессе решения количественных межпредметных задач; обобщение содержания экологических знаний посредством выполнения исследовательской работы по экологической проблематике. Развитие данных психических новообразований происходит в процессе решения учащимися качественных межпредметных экологических задач и проблем (учебного и исследовательского характера). Экологическая рефлексия выступает тем механизмом, без которого невозможно построение и реализация экологического действия, так как она позволяет снимать затруднения (разрывы) в экологической деятельности.

**Деятельностно-практический компонент.** В раскрытии сущности и структуры данного компонента в научно-методической литературе существует два подхода. Первый, «классический», рассматривает экологическую деятельность с позиций антропоцентризма и широко представлен в педагогической науке и практике. Согласно определению А. Н. Захлебного, выразителем экологической культуры является реальная деятельность: недопущение действий, наносящих ущерб природной среде, посильный вклад в преодоление негативных влияний на природу, разъяснение и пропаганда законов об охране природы [6, 54]. Он в основном представлен такими способами экологической деятельности как природоохранные, природопользовательские, природосберегающие, природосозидающие.

Второй (методологический, управленческий) базируется на положениях современной методологии и представлен пока в немногочисленных исследованиях в области образования. Для определения сущности данного компонента необходимо опираться на исследования, выполненные в русле второго подхода, поскольку именно он, по нашему мнению, опирается на методологическую (субстанциональную) теорию деятельности и нормативно прописывает ее построение. В данном случае такой деятельностью является экологически обоснованная человеческая деятельность. В соответствии с теоретико-методологическими положениями, отражающими закономерности экологической деятельности, для того чтобы человеку её осуществить, необходимо владеть следующими способами: экологическая проблематизация; осознание, осмысливание экологического действия (концептуализация), полипредметное, критериальное теоретическое его обоснование и построение (идеализация, моделирование) на основе оппозиции «естественное – искусственное», инспектиза и экспертиза в ходе мысленного эксперимента (прогнозирование и проектирование эффективности и последствий для природы и культуры), построение экологической технологии его осуществления, обеспечение адекватными ресурсами, реализация с постоянным рефлексивным осуществлением (коррекция и изменение), рефлексия осуществленного действия и проспективно-продолжающая рефлексия [7].

Экологическая деятельность включает в себя все виды и формы деятельности людей, связанные с рациональным решением экологических проблем, экологизацией производства и всей социальной деятельности. Функции деятельностного компонента состоят в интеграции мировоззрения и сознания на практике. В целом данный компонент представляет собой систему культурных норм экологически-обоснованной деятельности и правил поведения человека в природе, взаимодействия с природой. Экологическая деятельность, экологически оправданное поведение является конкретным выражением экологической культуры личности [8].

**Рефлексивный компонент.** Один из важнейших в экологической культуре, поскольку от него зависит осуществление и развитие экологически обоснованной деятельности. Рефлексия

должна постоянно сопровождать и обеспечивать экологическое действие. На ее основе учащиеся анализируют достоинства и недостатки в экологической деятельности и осуществляют целенаправленное развитие.

Элементы экологической культуры взаимосвязаны и структурно организованы, что является необходимым условием ее развития и устойчивости личности школьника. Все компоненты экологической культуры формируются в тесном единстве, что позволяет избежать разрыва между сознанием и поведением школьников, словом и делом, убеждениями и деятельностью.

Экологическая культура старшеклассников характеризуется следующими функциями: мотивационно-побудительной, познавательной, природоохранной и природосберегающей, коэволюционной, креативно-преобразовательной и развивающей. Функционирование экологической культуры личности осуществляется за счет постоянного ее воспроизведения и реализации в образовательном процессе и социальной практике. Экологическая культура личности как культурный феномен развивается посредством механизма инкультурации, т. е. за счет интеграции новых культурно значимых артефактов.

Экологическая культура личности учащихся, как и другие виды культуры личности, имеет разные уровни сформированности. Мы выделяем три основных (базовых) уровня сформированности экологической культуры личности учащихся. К ним относятся: стихийно-эмпирический, репродуктивный и продуктивный (таблица 2).

Таблица 2 – Модель экологической культуры старшеклассников

Уровни экологической культуры	Структурные компоненты экологической культуры личности учащихся					
	Потребностно-мотивационный	Когнитивный	Аксиологический	Мыслительный	Деятельностно-практический	Рефлексивный
Стихийно-эмпирический	Несформированность экологических потребностей и мотивов	Эмпирические экологические знания	Не сформированы экологические ценности	Эпизодичность и фрагментарность экологического мышления	Отдельные фрагментарные способы экологической деятельности классического типа	Ретроспективная рефлексия
Репродуктивный	Наличие экологических потребностей и мотивов	Научные экологические знания	Наличие экологических ценностей	Культурные способы экологического мышления	Система культурных способов экологической деятельности	Критериальная (нормативно-деятельностная) рефлексия
Продуктивный	Развитие экологических потребностей и мотивов	Рефлексивные экологические знания	Развитие экологических ценностей	Способы культурно-продуктивного экологического мышления	Культурно-продуктивные способы экологической деятельности	Синтезирующая, перспективно-ориентационная рефлексия

**Стихийно-эмпирический.** Это начальный уровень экологической культуры учащихся и его можно условно охарактеризовать как традиционный, информационный. Культурная традиция в экологической деятельности осознается на уровне подражания, частичных и фрагментарных знаний. В полной мере её осуществления в эколого-практической деятельности не наблюдается.

**Репродуктивный уровень.** Он представлен наличием у учащихся старших классов культурных норм всех компонентов экологической культуры (мотивационно-потребностного, когнитивного, аксиологического, мыслительного, деятельностно-практического и рефлексивного) в соответствии с социокультурной и природной ситуацией.

**Продуктивный уровень.** Характеризуется способностями школьников постоянно рефлексировать культурную экологическую традицию. Учащиеся на основе критериальной рефлексии способны осуществить механизм инкультурации экологической культуры, создавать оригинальные производственные, образовательные, экспериментальные и инновационные проекты, концепции, программы, технологии в образовании и социокультурной действительности.

Критерии служат «планом» характеристик уровней сформированности готовности старшеклассников к осуществлению экологической деятельности. В качестве интегративного

показателя экологической культуры старшеклассников выделяется социокультурный опыт их взаимодействия с окружающей средой.

Экологическая культура общества и личности эволюционировала в течение развития цивилизации. Методологический анализ позволил выделить два типа экологической культуры личности учащихся: естественно-научный и деятельностный.

Естественно-научный тип экологической культуры личности характеризуется «классическими» представлениями о сущности экологической деятельности. В основном они сводятся к биологическому подходу в исследовании экологической проблематики. Деятельностный тип экологической культуры личности – это современная методология решения экологических задач и проблем в обществе. Её сущность заключается в том, что данные проблемы исследуются и решаются с деятельностных позиций по схеме «человек–деятельность–природа». В этом исследовательском отношении вся экологическая проблематика заключается в деятельности человека и её экологизации на современном историко-культурном этапе развития нашего общества. Экологическая культура старшеклассников обладает следующими свойствами: целостностью, активностью, интеграционностью, разносторонностью и динамичностью.

### **Выводы**

Таким образом, сущность экологической культуры старшеклассников заключается в проектировании и осуществлении эколого обоснованной деятельности в социальном и природном мире. Структурными компонентами данного вида культуры учащихся являются: потребностно-мотивационный, когнитивный, аксиологический, мыслительный, деятельностно-практический и рефлексивный, системогенез которых позволяет осуществлять критериальное экологическое действие. Функциональное назначение экологической культуры старшеклассников проявляется в следующих направлениях и отношениях учащихся к природе: мотивационно-побудительном, познавательном, природоохранном и природосберегающем, коэволюционном, креативно-преобразовательном и развивающем. Функционирование экологической культуры осуществляется за счет механизма воспроизведения и реализации в образовательном процессе и социальной практике, а развитие посредством механизма инкультурации, т. е. за счет интеграции новых культурно значимых артефактов в ее наличное состояние. Экологическая культура личности учащихся имеет три основных уровня сформированности: стихийно-эмпирический, репродуктивный и продуктивный. Оптимальным уровнем для старшеклассников является репродуктивный, и образовательный процесс в школе должен быть направлен на его достижение. Все вышесказанное позволяет разрабатывать конкретные педагогические средства ее формирования у старшеклассников в условиях учебно-воспитательного процесса в школе.

### **Литература**

1. Каропа, Г. Н. Теория и методика экологического образования школьников / Г. Н. Каропа. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2000. – 272 с.
2. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. профессора Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
3. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – М. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
4. Шишкина, О. В. Формирование экологической культуры в процессе базового и дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Шишкина. – Йошкар-Ола, 2003. – 143 с.
5. Глазычев, С. Н. Экологическая культура, рекреация, качество жизни / С. Н. Глазычев // Социологические исследования. – 1987. – № 1. – С. 120–131.
6. Захлебный, А. Н. Школа и проблемы охраны природы / А. Н. Захлебный. – М. : Педагогика, 1981. – 184 с.
7. Негаев, В. С. Воспитание экологической культуры учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. С. Негаев ; Ин-т развития личности Рос. акад. образования. – М., 1997. – 17 с.
8. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (приложение к постановлению Министерства образования Республики Беларусь от 14 дек. 2006 г. № 125.). – Минск, 2007. – 18 с.

### **Summary**

In this article the author considers the problem of substance structure and contents of ecological culture of senior pupils in conditions of special biology class. There is a characteristics of the main structural components of ecological culture of senior pupils: necessary-motivative, cognitive, axiological, intellectual, actively-practical and reflexive. Functions, levels and types of ecological culture of senior pupils are determined.

*Поступила в редакцию 07.04.08.*

УДК 370.153

*М. М. Карнелович***ОБРАЗЫ «Я» КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕФЛЕКСИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЯМИ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С КОЛЛЕГАМИ**

*Рефлексивный образ «Я» представляет собой фиксированное представление человека о восприятии его тем или иным конкретным субъектом; является продуктом коммуникативной рефлексии; выполняет мотивирующую и регулирующую функции в общении. В ходе делового взаимодействия в сознании учителей формируются рефлексивные образы «Я-глазами коллег».*

*В статье представлены новые факты о детерминации характеристик рефлексивных образов «Я» учителей степенью значимости субъектов взаимодействия и валентностью отношения педагогов к ним. Доказана возможность использования методики личностных конструктов Дж. Келли для диагностики структуры коммуникативной рефлексии учителей. Представлена семантическая специфика рефлексии учителей в профессиональной коммуникации. Исследование имеет значение для оптимизации процессов взаимодействия педагогов с субъектами педагогической среды.*

**Введение**

Для исследователей в области педагогики и педагогической психологии очевидна связь эффективности учебно-воспитательного процесса с особенностями взаимодействия и взаимоотношений субъектов педагогической профессиональной среды, в которых ведущую роль играет коммуникативная рефлексия. Г. М. Андреева, говоря о том, что явление рефлексии осложняет процесс понимания друг друга, подчеркивает: «в социальной психологии под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга» [1, 122]. Встречаются такие дефиниции данного феномена, как «рефлексивное ожидание личности» [2], «социальная рефлексия» [3].

**Результаты исследования и их обсуждение**

Ряд исследователей [4] рассматривают рефлексии как существенную составляющую развитого педагогического общения и межличностного восприятия. А. А. Бодалевым отмечается важная роль коммуникативной рефлексии в определении собственного обобщенного образа «Я», поскольку от представления о том, каким видят человека конкретные партнеры по общению, существенно зависит ситуативный образ своего «Я» [5]. Однако роль коммуникативной рефлексии в формировании образа «Я» учителя и образов-отражений субъектов профессионального взаимодействия исследована недостаточно.

Обобщенный образ «Я» является продуктом взаимодействия личностной и коммуникативной рефлексии и содержит в себе множество различных вариантов образов «Я», которые зависят от ситуации, возраста, роли, выполняемой человеком, и т. д. Эти конкретные образы «Я» связаны с определенными структурными элементами самосознания и такими компонентами Я-концепции, которые называют «Я-глазами других». Такие рефлексивные образы «Я», сформированные в процессе коммуникативной рефлексии, входят в содержание самосознания, «Я-концепции» и образа «Я».

Рефлексивный образ «Я» представляет собой фиксированное представление человека о восприятии его тем или иным конкретным субъектом. Рефлексивный образ, являясь одной из разновидностей социально-перцептивных образов, вариативен, неоднороден и индивидуален, обладает определенной структурой, выполняет смыслообразующую, мотивирующую, прогностическую, регулирующую и корректирующую функции [6]. При этом основными для рефлексивного образа «Я» в профессиональной деятельности учителя являются мотивирующая и регулирующая функции. Механизм формирования рефлексивного образа «Я» основан на коммуникативной рефлексии, продуктом которой он и является. В ходе делового взаимодействия в сознании учителей формируются многочисленные рефлексивные образы «Я», наиболее значимыми из которых являются образы «Я-глазами коллег, учащихся, администрации школы».

В ходе взаимодействия оба партнера формируют отношение друг к другу, а также стремятся истолковать, расшифровать тем или иным образом отношение к себе со стороны другого. Валентность отношения может быть разной: положительной, отрицательной, противоречивой [5, 68]. Таким образом, собственное отношение учителя к коллеге и прогнозируемое субъектом отношение со стороны партнера определяют особенности коммуникативной рефлексии и конкретные характеристики рефлексивного образа «Я».

Целью исследования явилось изучение структуры коммуникативной рефлексии учителей, функционирующей во взаимодействии с представителями профессиональной среды, в частности, с коллегами. Исследованием было охвачено 108 учителей 22–32 лет с разным стажем педагогической деятельности: менее 3 лет, от 3 до 6 лет, более 6 лет.

В исследовании применялся модифицированный метод личностных конструктов Дж. Келли. В качестве конструктов использовались заданный набор личностных черт, вошедших в первый и второй квартили ранжируемых свойств, выделенных в самохарактеристиках и сочинениях педагогов, и набор личностных черт по А. Г. Шмелеву. Учителям было предложено оценить себя по 32 конструктам. Заданными ролевыми элементами являлись: «Я-глазами доброжелательного коллеги», «Я-глазами недоброжелательного коллеги», «Я-глазами референтного коллеги» и другие (всего 15 элементов). Для проведения статистической обработки данных применялся факторный анализ. Структура коммуникативной рефлексии испытуемых во взаимодействии с коллегами осуществлялась на основе сравнения выделенных рефлексивных образов «Я» учителей. При семантическом анализе факторов рассматривались конструкты со значениями факторных нагрузок выше 0.7.

*1. Коммуникативная рефлексия учителей в общении с доброжелательным коллегой (КРКдобр).*

В структуре КРКдобр учителей всех групп выявлены как разные, так и два общих фактора, несколько отличающихся по значимости и репертуару наполняющих их конструктов. Фактор, проинтерпретированный как «Оценка», составил 48,994%, 17,868%, 13,645% объясняемой дисперсии (о. д.) в первой, второй и третьей группах соответственно. Данный фактор описывает образ личности, в котором представлены особенности социального поведения, самоотношения и самоподачи, характеристики отношения к выполнению профессиональных обязанностей. «Склеивание» конструктов, характеризующих эмоционально-волевою регуляцию поведения, определило фактор «Эмоционально-волевая сфера» (11,632%, 11,204% и 12,057% о. д. в трех группах соответственно). Семантическое содержание конструктов, характеризующих эмоциональное состояние педагога с точки зрения доброжелательного коллеги, свидетельствует о смещении предполагаемых оценок с полюса «безмятежный» у первой и второй групп к полюсу «напряженный» у третьей группы испытуемых в структуре КРКдобр.

Близким по семантике объединенных в факторе личностных конструктов в структуре КРКдобр учителей первой и второй групп является фактор «Интеллект и трудолюбие» (17,419%, 33,678% о. д. соотв.), образованный конструктами, описывающими интеллектуальные свойства и отношение к труду. Специфическим в структуре КРКдобр педагогов второй и третьей групп является фактор «Профессионально-личностное развитие» (29,402% и 23,593% о. д. соотв.), объединяющий конструкты, обозначающие показатели уровня профессионализма и личностной зрелости. Морально-нравственные черты и оценки личности в целом в структуре КРКдобр педагогов первой и третьей группы образуют дополнительный фактор «Общие характеристики личности» (9,509% и 17,308 о. д. соотв.). Выявлены статистически значимые отличия ( $p \leq 0.05$ ) в структуре КРКдобр между первой и второй, первой и третьей группами испытуемых учителей.

В образе «Я-глазами доброжелательного коллеги» у учителей первой группы представлены (в порядке убывания) личностные конструкты, описывающие коммуникативные черты и социальное поведение (тактичный, нетребовательный, подчиняющийся, субъективный), отношение к труду (организованный, исполнительный, добросовестный, трудолюбивый), интеллектуально-волевою сферу (умный, мечтательный, с развитым чувством юмора, активный), показатели педагогического мастерства (профессионал, владеющий методикой преподавания), стремление к саморазвитию. Таким образом, по мнению испытуемых педагогов первой группы, именно доброжелательный коллега способен высоко оценить молодого специалиста в совокупности субъектных и личностных свойств. Описываемый рефлексивный образ является высоко позитивным и непротиворечивым.

В сравнении с педагогами первой и третьей групп, в структуре КРКдобр второй группы учителей шире репертуар конструкторов в смысловых блоках, описывающих коммуникативные черты и эмоциональное состояние. По-видимому, испытуемые первой группы, находясь на этапе адаптации к профессиональной деятельности, в силу обстоятельств и погруженности в «исполнительский» процесс не проявляют себя как активные субъекты взаимодействия и соответственно считают, что вышеуказанные качества не могут быть в должной степени оценены другими. Учителя второй группы, по-видимому, предполагают, что их коммуникативные качества могут быть оценены доброжелательным коллегой в силу их большей выраженности.

Педагоги второй группы прогнозируют оценивание прежде всего успешности исполнения профессиональных обязанностей, отношения к деятельности, а затем коммуникативных, эмоционально-динамических, интеллектуально-волевых, морально-нравственных качеств и личности в целом (профессионал, владеющий методикой преподавания, общительный, демократичный, подчиняющийся, исполнительный, добросовестный, одаренный, с развитым чувством юмора, активный, решительный, добрый, правдивый, самолюбивый, стремящийся к саморазвитию, уверенный в себе, оптимистичный, безмятежный, спокойный и др.).

У учителей третьей группы фокус КРКдобр преимущественно сосредоточен на осмыслении отношения к труду, уровня профессионализма, коммуникативных свойств и характеристик личности в целом. Вследствие этого они предстают как уверенные в себе, самолюбивые, стремящиеся к саморазвитию профессионалы, проявляющие в труде принципиальность, исполнительность, добросовестность и леность, в общении тактичные, добрые, правдивые. Показатели эмоционально-волевой регуляции поведения (активный, решительный, напряженный) входят в менее мощные по суммарному весу факторы. Прогнозируя оценки коммуникативных свойств с точки зрения доброжелательных коллег, учителя третьей группы используют конструкт «авторитарный», в то время как испытуемые второй группы выбирают противоположный полюс – «демократичный».

В целом, в образе «Я-глазами доброжелательного коллеги» у испытуемых всех групп ярко выражены как личностные, так и субъектные свойства, что связано с личностным и деловым взаимодействием субъектов педагогической среды в условиях профессиональной деятельности; соответственно и их предполагаемое оценивание со стороны коллег осуществляется испытуемыми учителями в значительной степени.

## *2. Коммуникативная рефлексия учителей в общении с недоброжелательным коллегой (КРКнедобр).*

Факторная структура КРКнедобр учителей отражает сложность и противоречивость взаимоотношений в диаде «учитель – недоброжелательный коллега». Статистически значимых различий между группами испытуемых учителей в структуре КРКнедобр не выявлено ( $p \leq 0.05$ ). В КРКнедобр учителей всех групп выявлен общий фактор «Эмоционально-волевая сфера» (20,959%, 15,311%, 14,298% о. д. соотв.), представленный разнополярными конструктами и характеризующий эмоционально-динамические, волевые и деловые качества педагога. Характеристики педагогического мастерства образовали фактор, обозначенный как «Профессионализм», во второй и третьей группах испытуемых (17,039% и 29,068% о. д. соотв.). В первой и третьей группах учителей в структуре КРКнедобр близкими по семантике являются факторы «Характеристики интеллекта и отношения к труду» (35,187% и 26,538% о. д. соотв.) и «Рефлексивные и морально-нравственные черты» (11,634%, 157,672% о. д. соотв.). Объединение конструкторов, обозначающих коммуникативные черты и оценки личности в целом, в структуре КРКнедобр педагогов первой и второй группы образуют дополнительный фактор «Общие характеристики личности» (13,956% и 11,227% о. д. соотв.). Выявленный в структуре КРКнедобр учителей второй группы фактор «Оценка» (22,60% о. д.), объединяет свойства разных блоков качеств. Специфический для первой и третьей групп фактор «Одаренность» (9,899% и 9,125% о. д. соотв.) является редуцированным, т. к. образован одним конструктором; фактор демонстрирует важное, по мнению педагогов, качество, которое подвергается оценке со стороны недоброжелательного коллеги.

Для семантической специфики КРКнедобр испытуемых первой группы характерно отсутствие блока характеристик педагогического мастерства; у учителей третьей группы – редуцирование смысловых блоков характеристик отношения к труду и личности в целом. По-видимому, испытуемые учителя считают «недоброжелателей» неспособными адекватно оценить указанные свойства в силу негативного отношения к коллеге.

Структура КРКнедобр в первой группе учителей представлена факторами, объединяющими в себе конструкты, относящиеся к разным смысловым блокам качеств. Это означает размытость представлений учителей первой группы о том, как их оценивают недоброжелательные коллеги. В образе «Я-глазами недоброжелательного коллеги» у учителей первой группы представлены (в порядке убывания) личностные конструкты, описывающие отношение к труду, интеллектуально-волевые и коммуникативные свойства в тесной связи с характеристиками морально-нравственного облика и личности в целом. Соответственно педагоги предстают как организованные, добросовестные, принципиальные, умные, новаторские, решительные и пассивные, общительные, подчиняющиеся, спокойные, оптимистичные, уверенные в себе, стремящиеся к саморазвитию, правдивые, скромные, субъективные. В целом, описываемый рефлексивный образ является позитивным.

В сравнении с педагогами первой группы, образ «Я-глазами недоброжелательного коллеги» у учителей второй группы приобретает определенную негативную окраску за счет отрицательных терминов конструктов блока морально-нравственных качеств (злой, лживый), при том, что в целом испытуемые оценивают себя с точки зрения недоброжелательных коллег в совокупности интеллектуальных, деловых, эмоционально-динамических свойств, показателей педагогического мастерства, характеристик социального поведения и личности в целом с помощью конструктов, несущих положительную коннотацию. Соответственно рефлексивный образ дополняют характеристики «умный, с развитым чувством юмора, добросовестный, трудолюбивый профессионал, владеющий методикой преподавания, подчиняющий других, требовательный, уверенный в себе, стремящийся к саморазвитию, безмятежный, вспыльчивый, неприязнательный, оптимистичный».

Структура КРКнедобр учителей третьей группы является более простой в силу редукции ряда смысловых блоков качеств, что свидетельствует о стремлении опытных педагогов уйти от необходимости рефлексирования качеств собственной личности с точки зрения данной категории коллег вследствие сформированности защитных механизмов образа «Я-рефлексивное». Соответственно образ «Я-глазами недоброжелательного коллеги» у учителей третьей группы является менее полным и разносторонним в сравнении с первой и второй группами педагогов и включает в себя конструкты, характеризующие лишь отдельные аспекты разных сфер личности учителя (по убыванию): профессионал, владеющий методикой преподавания, стремящийся к саморазвитию, сильный, ответственный, авторитарный, избалованный, самолюбивый.

### *3. Коммуникативная рефлексия учителей в общении с референтным коллегой (КРКреф).*

Результаты факторного анализа КРКреф свидетельствуют, что учителя всех групп в процессе общения с референтными коллегами чувствительны к оценке последними субъектных свойств, проявляющихся в профессиональной педагогической деятельности, – отношения к труду, интеллекта, уровня профессиональной компетентности. Наиболее позитивным является образ «Я-глазами референтного коллеги» у учителей первой группы, наименее позитивным – у испытуемых второй группы. В целом семантическое содержание описываемого рефлексивного образа в разных группах испытуемых очень сходно. Статистически значимых различий в структуре КРКреф не выявлено ( $p \leq 0.05$ ).

Общими для всех групп испытуемых являются факторы «Профессионализм и отношение к труду» (40,155%, 32,027%, 28,524% о. д. соотв.) и «Оценка» (14,666%, 17,177%, 13,022% о. д. соотв.). Для структур КРКреф первой и второй групп испытуемых близкими по семантическому смыслу являются факторы «Характеристики коммуникативной сферы, интеллекта и отношения к труду» (19,768% о. д. в первой группе) и «Характеристики коммуникативной сферы и отношения к труду» (10,192%, о. д. – во второй). Структуру КРКреф педагогов второй и третьей групп дополняет фактор «Общие характеристики личности» (23,637% и 11,647% о. д. соотв.). В структуре КРКреф учителей третьей группы выявлен специфический фактор, семантическое содержание конструктов которого позволило проинтерпретировать его как «Качества воли и интеллекта» (16,425% о. д.).

У испытуемых первой группы ведущие позиции в структуре КРКреф занимают личностные конструкты, характеризующие деловые качества и уровень мастерства (исполнительный, принципиальный, организованный, ответственный, профессионал, владеющий методикой преподавания), затем следуют показатели эмоционально-волевой регуляции поведения (сильный, активный, спокойный), качества интеллекта (умный, внимательный, одаренный, с развитым чувством юмора), характеристики социального поведения (подчиняющийся, тактичный) и личности в целом (уверенный в себе, оптимистичный).

В отличие от первой группы, у испытуемых второй группы в структуре КРКреф отношение к труду характеризуется при помощи конструкторов с отрицательной коннотацией, в результате чего образ «Я-глазами референтного коллеги» становится противоречивым и более критичным; его дополняют характеристики морально-нравственного облика личности (скромный, избалованный), стиля общения в тесной связи с эмоционально-динамическими свойствами (общительный, авторитарный, подчиняющий, субъективный, вспыльчивый, безмятежный), показатели профессионально-личностного развития (мечтательный, новаторский).

Факторы структуры КРКреф в третьей группе учителей свидетельствуют о высокой степени семантической упорядоченности и сформированности образа «Я-глазами референтного коллеги». Особенностью данного образа является отсутствие отдельного смыслового блока эмоционально-динамических свойств, который заменяет обобщенная характеристика «оптимистичный».

### **Выводы**

Таким образом, конкретные характеристики рефлексивных образов «Я» у учителей определяются степенью субъективной значимости субъектов взаимодействия и валентностью отношения испытуемых к ним. При положительном отношении межролевое общение приобретает характер межличностного, при котором учителя склонны фиксировать и учитывать индивидуально неповторимые особенности восприятия себя коллегами. В этом случае коммуникативная рефлексия отличается наибольшей интенсивностью и полнотой, а рефлексивный образ «Я» – выраженной позитивностью. Прогнозируемое неприязненное отношение со стороны партнера по общению стимулирует учителей на рефлексию, продуктом которой выступает противоречивый, редуцированный рефлексивный образ «Я» с фиксацией отрицательных личностных характеристик, причем эта тенденция усиливается с увеличением длительности педагогической деятельности. Этот факт можно рассматривать в качестве одного из механизмов, которые не способствуют взаимопониманию, разрешению противоречий и установлению конструктивного сотрудничества между коллегами. Неоднозначное отношение учителей к референтному коллеге предполагает сензитивность педагогов к оценке субъектных свойств, проявляющихся в профессиональной педагогической деятельности, – отношения к труду, интеллекта, уровня профессиональной компетентности.

Выявленные особенности содержания, структуры, а также специфики рефлексивных образов «Я» у учителей углубляют представление о педагоге как о субъекте профессионального взаимодействия, особую значимость для которого имеет осознание учителями роли коммуникативной рефлексии во взаимодействии с другими.

### **Литература**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 368 с.
2. Гуткина, Н. И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий / Н. И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент : сб. науч. ст. / МГУ. – М., 1982. – С. 100–108.
3. Ткач, Е. Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Ткач ; Хабаровский гос. пед. ун-т. – Хабаровск, 2000. – 28 с.
4. Профессионализм в педагогическом общении / С. В. Кондратьева и [и др.] ; под общ. ред. С. В. Кондратьевой. – Гродно : Изд-во ГрГУ, 2003. – 330 с.
5. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.
6. Основы человековедения. Человек как микрокосм / В. Л. Ситников [и др.] ; под общ. ред. В. Л. Обухова. – СПб. : Химиздат, 2001. – 188 с.

### **Summary**

The reflective «self-image» is a personal conception about social perception by other subjects; it is a product of the communicative reflection. The reflective «self-image» concludes the motive and regulatory functions in the interaction.

New experimental and empirical results that show the determination of the teachers' reflective «self-images» characteristics by the level of contact subjects significance and the relations to them are presented. The author suggests the opportunity of using the personal constructs method (J. Kelly) for diagnostics of a teacher's communicative reflection structure. The semantic specific of the teacher's communicative reflection in the professional interaction is given in the article. Data of the investigation are of great importance for the improvement of the interaction and cooperation in the pedagogical collective.

*Поступила в редакцию 04.03.08.*

УДК 371.037:1

*В. В. Клинов*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*В статье раскрыто содержание, выделены основные компоненты, структуры культуры здорового образа жизни старшеклассников. Также выявлены критерии и показатели сформированности культуры здорового образа жизни старшеклассников, выделены четыре основных уровня сформированности культуры ЗОЖ старшеклассников.*

### **Введение**

Ухудшение экологического состояния в нашей стране привели к значительному росту числа заболеваний у учащихся, ослаблению их здоровья и снижению в целом их физического развития и подготовленности к жизни. Несмотря на устоявшееся мнение, что учащаяся молодежь – наиболее здоровая категория населения, именно в школьном возрасте наблюдаются самые высокие темпы роста заболеваемости практически по всем классам болезней.

Выдвижение проблемы здоровья в число приоритетных задач общественного развития обуславливает актуальность теоретической и практической её разработки, необходимость проведения соответствующих научных исследований и выработку методических и организационных подходов к формированию и сохранению здоровья [1].

### **Результаты исследования и их обсуждение**

В научно-методической литературе и практике отмечается, что одним из важнейших факторов, влияющих на состояние здоровья, является ведение здорового образа жизни (ЗОЖ) учащимися.

Одной из центральных задач системы образования является воспитание культурной личности, поэтому особую актуальность и перспективность приобретает проблема формирования культуры здорового образа жизни среди учащихся современной школьной образовательной системы – будущего нашей нации. Педагогическая наука и практика остро нуждается в фундаментальных исследованиях проблемы формирования культуры здорового образа жизни [2, 3].

Анализ научной и методической литературы затрагивающей и раскрывающей проблемы формирования культуры здорового образа жизни, показывает многообразие подходов и неоднозначность в определении сущности и компонентного состава культуры здорового образа жизни.

Для более глубокого и сущностного понимания культуры здорового образа жизни следует опираться на теоретико-методологические положения культурологического подхода.

В современной культурологии отражаются различные подходы к рассмотрению сущности понятия культура. Н. Б. Крылова даёт следующее определение: «Культура – это сумма духовных достижений и память человечества; творческое самовыражение людей (результат и процесс творчества); совокупность общезначимых смыслов, знаков и символов; система норм и образцов поведения, бытующих в обществе; основа социального поведения, унаследованная от предыдущих поколений (язык, теоретические идеи, повседневные культурно организованные виды деятельности); способ жизни или жизнедеятельности, а также их контекст; совокупность материальных и духовных ценностей; плотность опыта; достижения личности, приобщаемые ею и приобщающие её к сумме общечеловеческих достижений» [4, 35]. В наших исследованиях в качестве методологических оснований выступает деятельностное понимание культуры. Исходя из этого здоровый образ жизни – это способ жизнедеятельности, направленный на укрепление, сохранение и улучшение здоровья человека как субъекта общественно-исторической деятельности и культуры, обеспечивающий полноценное выполнение всех форм деятельности человека и как следствие – влияющий на экономический, трудовой, демографический, культурный и духовный потенциал общества. Здоровый образ жизни, с одной стороны, форма жизнедеятельности, а с другой – условие, способствующее реализации и проявлению образа жизни [5].

Культура здорового образа жизни – это интегративное качество личности, представляющее собой совокупность потребностно-мотивационного, ценностного, деятельностно-поведенческого, познавательного, технологического и креативно-творческого компонентов, характеризующееся высоким уровнем знаний и умений в области здоровья, сформированным ценностным отношением к здоровью, здоровому образу жизни, развитой способностью к рефлексии своей жизнедеятельности и выраженной направленностью всех видов деятельности на сохранение, укрепление и формирование здоровья.

На основании современных теоретико-методологических исследований, культурологического подхода нами были выделены следующие основные компоненты, составляющие общую структуру культуры ЗОЖ старшеклассников: потребностно-мотивационный, интеллектуальный, деятельностно-поведенческий, ценностный, креативно-творческий, социальный (таблица 1). Следует отметить, что структура культуры здорового образа жизни представляет собой динамическую систему, допускающую изменение и выборочное использование тех или иных элементов культуры ЗОЖ в соответствии с состоянием здоровья.

Таблица 1 – Структура культуры ЗОЖ старшеклассников

Компоненты культуры ЗОЖ	Содержание компонентов культуры ЗОЖ
1. Потребностно-мотивационный	Содержание данного компонента предполагает формирование мотивов и потребностей, придающих действиям более осмысленный и целенаправленный характер, развитие интереса и желания у старшеклассников активно заниматься физкультурной деятельностью для сохранения собственного здоровья. Он отражает своеобразие мотивов и целей, определяющих направленность оздоровительной активности учащихся.
2. Интеллектуальный	Содержание данного компонента предусматривает наличие у старшеклассников системы знаний о личном и общественном здоровье, путях его сохранения, о культуре здоровья. Он состоит из общекультурных знаний, предметных и специальных знаний. Предполагает возможность формирования у человека комплекса теоретических знаний, охватывающих широкий спектр философских, психологических, экологических, медицинских и других аспектов, тесно связанных с физкультурными знаниями, приобщающими школьников к формированию индивидуального стиля здорового образа жизни.
3. Деятельностно-поведенческий.	Данный компонент предполагает формирование физических качеств, умений и навыков управления движениями, а также возможности рационального использования физического потенциала, различных средств и методов в здоровьесберегающей и здоровьесоздающей практике индивида.
4. Ценностный	Этот компонент определяется как совокупность социальных, психологических и педагогических ценностей здоровья, являющихся основой для осуществления жизнедеятельности учащихся. Данный компонент определяет направление предстоящих преобразований в личности старшеклассника с ориентацией на присвоение ценностей культуры здорового образа жизни, учитывая потребности предстоящей деятельности в современной социокультурной ситуации.
5. Креативно-творческий	Данный компонент направлен на развитие самостоятельности и способности старшеклассников творчески использовать приобретенные знания и способы оздоровительной деятельности, создавать новые способы для сохранения и укрепления собственного здоровья и осуществление здоровьесоздающего поведения. Предполагает направление и развитие креативно здоровьесозидательной личности, мыслящей ценностно-рационально, неудовлетворяющейся достигнутым результатом освоения ЗОЖ, имеющей стремление к здоровьестроительству. Характеризует способность творческой самореализации школьников в разнообразных видах оздоровительной деятельности, направленной на освоение, создание и передачу ценностей и технологий ЗОЖ.
6. Социальный	Данный компонент направлен на формирование нравственной культуры оздоровительной деятельности, общения, коммуникации и эстетического восприятия и взаимодействия с окружающим социальным миром.

На основании сущности основных структурных компонентов культуры здорового образа жизни, нами были выделены характеризующие их критерии и показатели, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Критерии и показатели сформированности культуры здорового образа жизни старшеклассников

Структурные компоненты культуры ЗОЖ	Критерии	Показатели
1	2	3
Потребностно-мотивационный	Сформированность потребностей и мотивов ЗОЖ. Понимание и представление важности ЗОЖ в жизнедеятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ потребность в познании, сохранении и бережном отношении к здоровью;</li> <li>◆ побуждение к формированию ЗОЖ;</li> <li>◆ осознание важности и значения ведения ЗОЖ;</li> <li>◆ осознание смысла и значения ведения ЗОЖ;</li> <li>◆ стремление вести здоровый образ жизни;</li> <li>◆ убежденность в важности, смысле и знании ЗОЖ для качества жизнедеятельности;</li> <li>◆ установка на осуществление культуры ЗОЖ;</li> <li>◆ желание подкорректировать свой образ жизни.</li> </ul>
Интеллектуальный	Владение знаниями о ЗОЖ	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ качество знаний о ЗОЖ;</li> <li>◆ наличие системы знаний о личном и общественном здоровье, путях его сохранения, о культуре здоровья;</li> <li>◆ знание научных фактов, понятий, теоретических положений, характеризующих сущность здоровья;</li> <li>◆ знание индивидуальных особенностей организма;</li> <li>◆ знание основ личной гигиены, закаливающих процедур, рационального питания;</li> <li>◆ наличие общекультурных предметных и специальных знаний;</li> <li>◆ знание наиболее распространённых оздоровительных систем;</li> <li>◆ знание принципов и методов ЗОЖ, способствующих выявлению, использованию и активизации возможностей человека;</li> <li>◆ знание механизма воздействия на организм алкоголя, курения, наркотических веществ;</li> <li>◆ владение физкультурными знаниями, приобщающими школьников к формированию нравственного стиля ЗОЖ;</li> <li>◆ знание основ половой культуры.</li> </ul>
Деятельностно-поведенческий	Сформированность умений и навыков ведения ЗОЖ	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ умение осуществлять познавательную (исследовательскую) деятельность в области ЗОЖ;</li> <li>◆ умение развивать двигательные способности за счёт освоения разнообразных двигательных действий и игр;</li> <li>◆ выработка способности правильно выполнять закаливающие процедуры;</li> <li>◆ умение правильно организовать режим дня, рационально организовать деятельность, в том числе и умственный труд;</li> <li>◆ умение раскрывать основные правила личной гигиены человека, профилактики наиболее распространённых заболеваний;</li> <li>◆ умение обосновывать нормы рационального питания, положительное влияние труда и физической культуры;</li> <li>◆ умение повышать биоэнергетический потенциал организма;</li> <li>◆ практическое применение самостоятельных форм занятий;</li> <li>◆ регулярный характер ведения здорового образа жизни;</li> <li>◆ использование средств физической культуры для сохранения и укрепления здоровья;</li> <li>◆ гармоническое развитие физических качеств в результате выбора индивидуальной двигательной активности;</li> <li>◆ применение основных правил и принципов самостоятельного освоения двигательных действий;</li> <li>◆ умение корректировать свою осанку и телосложение;</li> <li>◆ умение коррекции поведения в плане преодоления вредных привычек;</li> <li>◆ умение организовать целесообразный режим двигательной активности, с целью поддержания и совершенствования своих физических качеств и здоровья.</li> </ul>

Продолжение таблицы 2

1	2	3
Ценностный	Сформированность эмоционально-ценностного отношения к ЗОЖ	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ осознание ценности здоровья;</li> <li>◆ положительное отношение к своему здоровью и ведению здорового образа жизни;</li> <li>◆ осознание ценности ведения ЗОЖ для укрепления и сохранения здоровья;</li> <li>◆ понимание ЗОЖ как особой формы жизнедеятельности, определяемой как биологическими, так и социальными факторами;</li> <li>◆ проявление ответственного отношения к здоровью;</li> <li>◆ активное овладение способами духовно-нравственного отношения к своему здоровью, здоровью других людей;</li> <li>◆ эмоционально-ценностное отношение к здоровому образу жизни.</li> </ul>
Креативно-творческий	Наличие креативности и творческих способностей в области культуры ЗОЖ	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ способность к самопознанию, саморазвитию;</li> <li>◆ умение подобрать собственный подход к решению задачи;</li> <li>◆ психоэмоциональная устойчивость;</li> <li>◆ анализ, оценка и самооценка поступков, явлений образа жизни по характеру их влияния на здоровье;</li> <li>◆ умение оценивать последствия своей деятельности по отношению к собственному организму и здоровью других людей;</li> <li>◆ разработка и реализация индивидуальной программы практических действий по соблюдению здорового образа жизни;</li> <li>◆ способность к творческим преобразованиям в области ведения ЗОЖ;</li> <li>◆ способность подкорректировать свой режим дня и хорошо понимать суть коррекции;</li> <li>◆ способность обосновывать, принимать и реализовывать персональные принципы ЗОЖ;</li> <li>◆ владение методами, средствами и способами организации самостоятельной творческой деятельности;</li> <li>◆ готовность корректировать свой образ жизни на основе субъективно принятого образа-идеала.</li> </ul>
Социальный	Сформированность нравственной культуры оздоровительной деятельности, поведения и продуктивного взаимодействия с окружающим социальным миром	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ понимание личной и общественной значимости здорового образа жизни;</li> <li>◆ представление о культуре общения;</li> <li>◆ представление о культуре отношений между мужчиной и женщиной;</li> <li>◆ неприятие антисоциальных привычек: курения, алкоголизма, наркомании;</li> <li>◆ знание причин антисоциальных привычек;</li> <li>◆ решение жизненных проблем, возникающих при социальной активности;</li> <li>◆ становление личности, ответственной за своё здоровье и здоровье других людей;</li> <li>◆ культивирование идеи здорового образа жизни;</li> <li>◆ владение культурой общения.</li> </ul>

Культура ЗОЖ старшеклассников, как и другие виды культуры личности, имеет разные уровни сформированности. На основе сущностных характеристик культуры ЗОЖ старшеклассников мы выделяем четыре основных (базовых) уровня сформированности культуры ЗОЖ старшеклассников. К ним относятся: низкий, номинальный, нормативный и высокий (таблица 3).

Таблица 3 – Уровни сформированности культуры ЗОЖ старшекласников

Компоненты культуры ЗОЖ	Уровни			
	<i>низкий</i>	<i>номинальный</i>	<i>нормативный</i>	<i>высокий</i>
Потребностно-мотивационный	Отсутствуют мотивы и потребности оздоровительной деятельности	Цели оздоровительной деятельности определены не полностью	Наличие мотивов и потребности ЗОЖ	Имеется устойчивая потребность и мотивация на ведение ЗОЖ
Интеллектуальный	Полное отсутствие знаний о ЗОЖ	Эмпирические знания о ЗОЖ	Научные знания о ЗОЖ	Рефлексивные знания о ЗОЖ
Деятельностно-поведенческий	Отсутствие умений и навыков ведения ЗОЖ	Отдельные, фрагментарные способы оздоровительной деятельности	Знание научно-практических основ ЗОЖ	Владение системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья
Ценностный	Не сформированы ценности ЗОЖ	Традиционные ценности ЗОЖ	Наличие ценностей ЗОЖ	Осознание и развитие ценностей ЗОЖ для укрепления здоровья
Креативно-творческий	Отсутствуют творческие способности	Непостоянно проявляющаяся активность в ситуациях, связанных с ЗОЖ	Проявляется самостоятельность, организованность и последовательность в реализации намеченной цели ЗОЖ	Осознание значимости здоровья как фактора, способствующего развитию творческой активности личности; творческий подход к ЗОЖ
Социальный	Отсутствует нравственная культура поведения и социальное взаимодействие в области ЗОЖ	Имеются отдельные, фрагментарные представления о культуре общения и поведения и социальном взаимодействии в области ЗОЖ	Проявление нравственной культуры поведения, общения и социальное взаимодействие в области ЗОЖ	Осознание социальной значимости здоровья; культивирование идеи ЗОЖ

**На низком уровне** отсутствует представление о ЗОЖ, познавательный интерес к формированию индивидуального стиля ЗОЖ на уровне фактов. Отсутствуют знания в области ЗОЖ, осознание важности и значения ведения ЗОЖ. Отмечается безразличное отношение к своему здоровью, обнаруживается склонность к вредным привычкам, наблюдается нежелание осуществлять оздоровительную деятельность, отсутствует направленность на данный вид деятельности, нет способности к самопознанию и саморазвитию. Отсутствует понимание личной и общественной значимости здорового образа жизни.

**Номинальный уровень** характеризуется наличием элементарных знаний и представлении о ценностях здоровья, средствах и методах его укрепления. Знания имеют феноменологическую ступень абстракции, первую ступень осознанности и ученический, или типовой, уровень

их усвоения. Мотивы могут иметь определенную направленность, но не всегда четко выражены в плане установок; на этом уровне в основном доминируют физиологические потребности и потребности безопасности, появляется психоэмоциональная устойчивость. Средства физической культуры в укреплении здоровья используются эпизодически, могут и не использоваться. Появляется представление о культуре общения.

**Нормативный уровень** отражает познание типовых положений здорового образа жизни, его социальных, профессиональных и личностных ценностей. Научность знаний начинает проявляться на аналитико-синтетической и отчасти прогностической ступенях абстракции. Мотивационно-потребностные ориентации, социально-духовные ценности и деятельность по укреплению здоровья приобретают четко выраженную направленность и устойчивость, в укреплении здоровья используются средства физической культуры. Отмечается определенное стремление вести ЗОЖ. Проявляется устойчивый интерес к формированию индивидуального стиля ЗОЖ. Появляется способность к творческим преобразованиям, владение культурой общения.

**Высокий уровень** отражает глубокое понимание и убежденность в практической необходимости здорового образа жизни, его социально-духовных ценностей для формирования всесторонне и гармонически развитой личности. Познавательные интересы в области здорового образа жизни включены в общую направленность. Научность знаний отличается аксиоматической степенью абстракции (охватывает большой объем информации), высокой степенью осознанности (включающей междисциплинарные связи) и творческим уровнем усвоения. Личностно, профессионально и социально значимые мотивы здорового образа жизни не имеют четкого разграничения. Все разновидности потребностей осознаются как единая взаимосвязь и взаимообусловленность. Физическая культура отражается в повседневной жизни и характеризуется высокой степенью физического развития и подготовленности, соответствующей возрастному эталону, индивидуальным особенностям или спортивным достижениям. Сформирована общая программа ведения ЗОЖ, получены теоретические и практические навыки ЗОЖ, присутствует способность самоуправления самим собой. Происходит становление личности, ответственной за своё здоровье и здоровье других людей.

### **Выводы**

Таким образом, разработанные нами теоретические основы формирования культуры ЗОЖ у старшеклассников дают наглядно-логическое представление исследуемого нами процесса и отражают компоненты, входящие в его состав, критерии, показатели сформированности и основные уровни сформированности культуры ЗОЖ старшеклассников.

Исследование теоретических основ культуры ЗОЖ показало, что это не только способ жизнедеятельности, направленный на достижение физиологического здоровья, а чрезвычайно сложный социальный, психологический и педагогический феномен, требующий дальнейшего осмысления и научных разработок, направленных на формирование у старшеклассников культуры здорового образа жизни.

### **Литература**

1. Кокарева, З. А. Охрана и укрепление здоровья детей в современных образовательных технологиях / З. А. Кокарева // Образование. – 2002. – № 5. – С. 92–97.
2. Трещева, О. Л. Программно-методические основы обучения здоровому образу жизни учащихся общеобразовательных школ / О. Л. Трещева // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 10. – С. 29–34.
3. Мамедов, Н. М. Культура, экология, образование / Н. М. Мамедов. – М. : РЭФИА, 1996. – 51 с.
4. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
5. Купчинов, Р. И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи / Р. И. Купчинов. – Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2004. – 211 с.

### **Summary**

In article reflects the content, the main components of the healthy lifestyle culture of senior pupils. There is also a description of criteria and four main levels of the culture's formation by senior pupils. problems the classes.

*Поступила в редакцию 15.07.08.*

УДК 159.9:370

*О. П. Кошкина***ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫРАЖЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА  
ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
С ПОКАЗАТЕЛЯМИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МАЛОЙ ГРУППЕ**

*В статье отражены подходы к рассмотрению понятия «индивидуальность будущего педагога», представлены результаты исследования ценностно-смыслового компонента в структуре индивидуальности и показателей межличностного взаимодействия в малой группе, сделан анализ установленной между ними взаимосвязи. Описаны методы и конкретные методики проведенного исследования.*

*Интерес представляет возможность использования полученных результатов для управления процессом развития индивидуальности будущих педагогов в учебном процессе и реализации ее возможностей в педагогическом взаимодействии.*

**Введение**

В настоящее время в психологической науке наметилась тенденция к переосмыслению понимания сущности человека, возрождению антропологической проблематики. На первый план выступает необходимость целостного рассмотрения человека как единого принципа, который объяснял бы и органические особенности человека, и его духовно-эмоциональную сферу, и познавательные способности, и культуру, и социальность. В связи с этим становится приоритетной проблема развития индивидуальности человека и изучения ее структурных составляющих. Важность разработки новых подходов к индивидуальности человека определяется также становлением развивающей парадигмы в образовании и повышением уровня подготовки специалистов системы образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, В. П. Зинченко, Е. И. Исаев, А. М. Матюшкин, В. И. Слободчиков и др.).

В настоящее время значительный интерес представляет разработка понятия «индивидуальность будущего педагога» и изучение особенностей ее развития в условиях современного вуза. Формирование индивидуальности будущего педагога обеспечивает дальнейшую возможность осуществлять самоуправление становлением индивидуальности педагога в профессиональной сфере. Проблемой развития индивидуальности студента – будущего педагога занимались многие известные ученые. В исследованиях А. К. Марковой (1995, 1996), Н. В. Кузьминой (1993), Н. Е. Мажар (1996), Л. М. Митиной (1998), Н. В. Кухарева (1998) рассмотрены особенности формирования профессиональной и творческой индивидуальности учителя. Другие исследования (В. А. Слостенин, 1997; В. В. Сериков, 1994, 1999; Л. К. Рахлевская, 1999) посвящены изучению особенностей формирования индивидуальности студентов в условиях вуза, рассмотрению подходов к организации высшего педагогического образования, описанию инновационных методов развития индивидуальности. Работы О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк [1] освещают концепцию педагогики индивидуальности, авторы исследуют структуру индивидуальности студентов, факторы ее развития. Особый интерес представляет изучение возможностей развития ценностной сферы индивидуальности будущих педагогов, актуальной для осуществления педагогической деятельности [2].

**Результаты исследования и их обсуждение**

Для организации исследования индивидуальности будущих педагогов был осуществлен анализ имеющихся в арсенале психолого-педагогической науки методов. Были определены те из них, которые чаще всего используются с целью изучения представлений об индивидуальности. К ним относятся: метод неоконченных предложений, метод рисунка и метод свободного описания (М. Lalljee, R. Angelova, 1995; С. Ю. Жданова, 1997; С. Г. Достовалов, 2000). На начальном этапе исследования применяют *метод свободного описания*, в соответствии с которым респондентов просят описать человека как индивидуальность. При этом подчеркивалось, что описываемый человек должен быть того же возраста и пола, что и обследуемый. Участникам исследования предлагается написать небольшой текст согласно следующей инструкции: «Опишите свою индивидуальность». Для числовой оценки текстовых компонентов самоописания индивидуальности был использован *метод контент-анализа*, так как он предполагает количественный анализ текстов и текстовых массивов с целью последующей содержательной интерпретации выявленных числовых закономерностей. Для уточнения и конкретизации данных, полученных с помощью метода свободного описания

индивидуальности, применялась методика частично стандартизированного интервью. *Частично стандартизированное интервью* дает возможность получить как сравнимые данные о разных испытуемых, так и индивидуализированные данные об изучаемом явлении.

В качестве одного из основных методов изучения ценностной сферы индивидуальности испытуемых использовалась хорошо известная в отечественной психологии и социологии методика М. Рокича (в модификации Д. А. Леонтьева), а также метод ранжирования ценностей. Для обработки данных, полученных с помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича, был использован *метод ранговой корреляции* [3]. В данном исследовании с помощью ранговой корреляции была установлена зависимость индивидуального ряда ценностей (т. е. ряда ценностей каждого испытуемого) и средних значений рангов ценностей по всей выборке испытуемых. Средние значения рангов ценностей определялись как среднее арифметическое показателей рангов ценностей по всей выборке испытуемых.

Для изучения индивидуальной системы ценностей испытуемых нами был использован метод ранжирования ценностей. Участникам эксперимента предлагалась следующая инструкция: «Напишите десять ценностей, которые Вы связываете со своей индивидуальностью. Ранжируйте их по степени значимости для Вас». Для количественного и качественного анализа результатов использовалась типология терминальных ценностей М. Рокича и Ю. М. Плюснина.

На основании изучения представлений студентов об индивидуальности в ее структуре был выделен один из компонентов – ценностно-смысловой. Ценностно-смысловой компонент индивидуальности представляет собой самостоятельное структурное образование, содержанием которого являются ценности как смысловые образования высокого ранга, определяющие направления реализации индивидуальности на идеальном уровне.

Результаты изучения ценностно-смыслового компонента индивидуальности по выше рассмотренным методикам сведены к единым нормативным показателям посредством использования нормальной кривой (П. С. Лаплас, К. Ф. Гаусс). В связи с тем, что распределение значений выраженности ценностно-смыслового компонента индивидуальности близкое к нормальному, допустимо применять к результатам исследования методы вторичной статистической обработки, в частности, метод  $\chi^2$ -критерия, а так же распределить полученные данные по группам. Выявлено пять групп различной степени выраженности ценностно-смыслового компонента индивидуальности: ярко выраженный, выраженный, средне выраженный, незначительно выраженный, невыраженный ценностно-смысловой компонент индивидуальности.

В связи с тем, что гипотеза исследования предполагала изучение содержательных и динамических показателей развития ценностно-смыслового компонента индивидуальности будущих педагогов во взаимосвязи с показателями их межличностного взаимодействия в малой группе, были подобраны методики диагностики межличностного взаимодействия. В соответствии с представлениями об особенностях и структуре межличностного взаимодействия в исследовании в качестве основной была использована экспресс-методика изучения межличностного взаимодействия в малой группе, которая предназначена для определения основных характеристик межличностного взаимодействия в общении, совместной деятельности и отношениях. Методика основана на распределении испытуемых по рангу от самого низкого статуса до самого высокого в трёх системах межличностного взаимодействия. По результатам использования методики исследователь получает информацию о том, какой статус (высокий – низкий) занимает каждый в системе межличностных отношений, общения и совместной деятельности. Это позволяет определить общую позицию студента в системе межличностного взаимодействия. Исходя из всех возможных сочетаний, получается 8 позиций (квадрантов). Для экспресс-методики показатели надежности и валидности подтверждены в диссертационных исследованиях А. А. Амелькова (1985), М. А. Дыгуна (1998). Установлена ретестовая надежность (значение коэффициентов от 0,71 до 0,77 при интервале испытаний 4,5 месяцев) и критериальная валидность (показатели в пределах 0,67–0,75).

Определение статуса студента в группе проводилось также с помощью социометрии. В исследованиях Я. Л. Коломинского (1975) и других авторов дается обоснование надежности и достоверности результатов, полученных с помощью социометрии. Полученные с помощью социометрии данные позволили определить статусные группы и соотнести эти показатели с показателями по экспресс-методике изучения межличностного взаимодействия в малой группе.

Изучения взаимосвязи *ценностно-смыслового компонента индивидуальности и особенностей межличностного взаимодействия* проводилось с помощью метода  $\chi^2$ -критерия [3]. В исследовании проверялось следующее предположение: лица с различной степенью выраженности ценностно-смыслового компонента индивидуальности имеют разный статус в межличностном взаимодействии. Выраженность ценностно-смыслового компонента является приоритетным и определяющим успешность межличностного взаимодействия.

Установлено, что по всем системам межличностного взаимодействия имеются значимые различия выраженности индивидуальности испытуемых ( $\chi^2$  эмпирическое намного больше  $\chi^2$  теоретического). Это позволяет предполагать, что развитие ценностно-смыслового компонента индивидуальности находится во взаимосвязи со структурными характеристиками межличностного взаимодействия, при котором изменение одной из величин влечёт за собой изменение другой, т. е. данные компоненты находятся в стохастической зависимости. Следовательно, выстраивая определённым образом межличностные отношения, общение и совместную деятельность, можно создать условия для развития ценностно-смыслового компонента индивидуальности.

По полученным данным ярко выраженный ценностно-смысловой компонент индивидуальности выявлен у 11 из 260 испытуемых. Большинство из них имеют высокие показатели в трех системах межличностного взаимодействия, то есть распределяются по двум первым статусным категориям. В системе межличностного общения 4 человека находятся в статусах «лидер», 4 – в статусе «активных». В системе деятельность – 5 человек имеют статус «отличник», 3 человека – статус «хорошист». В системе межличностных отношений – 7 испытуемых в статусе «звезда», 2 человека – в статусе «предпочитаемый». Выявлено, что испытуемые с выраженным ценностно-смысловым компонентом индивидуальности проявляют активность в межличностном взаимодействии, часто являются лидерами и оказывают влияние на взаимодействие в организационном, эмоциональном и содержательном плане.

Испытуемые с ярко выраженным компонентом индивидуальности имеют высокий процент в группе с очень благополучным взаимодействием (54,5%) и условно благополучным взаимодействием (27,3%). В группах испытуемых с неблагоприятным и очень неблагоприятным взаимодействием находятся испытуемые с незначительно выраженным ценностно-смысловым компонентом индивидуальности – 25,6% и 30,2% соответственно. Испытуемые с невыраженным ценностно-смысловым компонентом индивидуальности имеют высокий показатель в группе с неблагоприятным взаимодействием – 75%. Следовательно, 81,8% испытуемых с ярко выраженным ценностно-смысловым компонентом индивидуальности находятся в группах с очень благополучным и условно благополучным взаимодействием.

В таблице отражена взаимосвязь выраженности ценностно-смыслового компонента индивидуальности испытуемых с показателями благополучия взаимоотношений.

Таблица – Соотношение выраженности ценностно-смыслового компонента индивидуальности испытуемых и положения их в статусных группах

Статусные группы	Ярко выраженный ЦСК индивидуальности, %	Выраженный ЦСК индивидуальности, %	Средне выраженный ЦСК индивидуальности, %	Незначительно выраженный ЦСК индивидуальности, %	Невыраженный ЦСК индивидуальности, %
Взаимодействие очень благополучное	54,5	23,4	36,1	16,3	25
Взаимодействие условно благополучное	27,3	31,9	25,8	27,9	0
Взаимодействие неблагоприятное	9,1	12,8	18,7	25,6	75
Взаимодействие очень неблагоприятное	9,1	31,9	19,4	30,2	0

Так же был проведён качественный анализ содержания ценностно-смыслового компонента индивидуальности (по самоописанию индивидуальности и индивидуальному списку ценностей) у испытуемых, имеющих ярко выраженный ценностно-смысловой компонент индивидуальности и относящихся к группе лиц с очень благополучным взаимодействием. У испытуемых с выраженным ценностно-смысловым компонентом индивидуальности преобладают высшие терминальные ценности (вера, христианские ценности, творчество, познание, красота, независимость, свобода, эстетические ценности), ценности, связанные с удовлетворением потребностей в социальных контактах, межперсональных связях (любовь, любовь к близким, любовь к человеку, гармония в отношениях, дружба, друзья, семья, счастливая семейная жизнь, человеколюбие, взаимопонимание в общении, сдержанность, приветливость) и ценности, связанные с потребностью в самоуважении, достижении

(самостоятельность, уважение окружающих, уверенность, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, интересная работа, общественное признание, рост, развитие).

Наблюдается закономерность, которая заключается в том, что те испытуемые, кто являются «звездами» в отношениях, выбирают терминальные ценности, связанные с удовлетворением потребностей в социальных контактах, межперсональных связях (любовь, дружба, общение, семья, сдержанность, приветливость, гармония в отношениях). «Отличники» отдадут предпочтение высшим терминальным ценностям (творчество, познание) и ценностям, связанным с потребностью в самоуважении, достижении (уважение и развитие). У «лидеров» преобладают высшие терминальные ценности (свобода, независимость) и ценности, связанные с потребностью в самоуважении, достижении (признание, продуктивная жизнь, интересная работа, уверенность). Повторяющимися ценностями «лидеров» являются «материально обеспеченная жизнь», а также «индивидуальность».

### **Выводы**

Таким образом, по результатам исследования установлено, что существует связь между выраженностью ценностно-смыслового компонента индивидуальности будущих педагогов и их положением в системах общения, отношений и деятельности: у испытуемых с ярко выраженным ценностно-смысловым компонентом индивидуальности выявлено очень благополучное взаимодействие в группе, у студентов с невыраженным ценностно-смысловым компонентом индивидуальности преобладает неблагоприятное взаимодействие. Студенты, имеющие незначительно выраженный ценностно-смысловым компонентом индивидуальности, в преобладающем большинстве находятся в группе с очень неблагоприятным взаимодействием.

Следовательно, студенты с различным уровнем выраженности ценностно-смыслового компонента индивидуальности, имеют разный статус в трех системах межличностного взаимодействия, а именно: испытуемые с высоким уровнем выраженности ценностно-смыслового компонента индивидуальности имеют благоприятный статус в системе межличностного взаимодействия.

Выбор испытуемым приоритетных ценностей определяет его статус в группе и указывает на сферу самореализации (общение, межличностные отношения, учебная деятельность). Организуя межличностное взаимодействие в малой группе, можно целенаправленно осуществлять развитие ценностно-смыслового компонента индивидуальности будущих педагогов, и наоборот, развивая ценностно-смысловой компонент индивидуальности, можно влиять на показатели межличностного взаимодействия. Следовательно, взаимосвязь ценностно-смыслового компонента индивидуальности и показателей межличностного взаимодействия делает возможным организацию целенаправленного процесса развития ценностно-смыслового компонента индивидуальности и осуществление управления им через организацию межличностного взаимодействия в образовательном процессе.

Полученные результаты позволяют наметить дальнейшие пути и направления формирования индивидуальности студента – будущего педагога, что непосредственным образом соотносится с проявлением активности в профессиональном творчестве и инновационной деятельности выпускников педагогических вузов.

### **Литература**

1. Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк – Калининград : Калинингр. гос. ун-т, 2000. – 572 с.
2. Асташова, Н. А. Учитель: Проблема выбора и формирования ценностей / Н. А. Асташова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.
3. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие / А. Д. Наследов. – СПб. : Изд-во Речь, 2004. – 392 с.

### **Summary**

In the article «The correlation of evidence of the value and sense component of the individuality of future pedagogues with indexes of interpersonal interaction in a small group» there have been reflected approaches to studying the notion of «a future pedagogue's individuality»; presented the results of a research on the value and sense component in the structure of individuality and indexes of interpersonal interaction in a small group; made an analysis of the correlation determined between them; described the methods and specific principles of the performed research.

The possibility of using the acquired results during the educational process for management of the development of future pedagogues' individuality as well as for realizing its potential in pedagogical interaction is of certain interest.

*Поступила в редакцию 27.05.08.*

УДК 51(07)

*Н. В. Толстик***МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ  
ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Системный анализ сущностных характеристик методических умений дали возможность разработать модель формирования методических умений учителя по преподаванию математики в начальной школе, которая включает: диагностику сформированности методических умений учащихся по обучению младших школьников математике; ступени последовательного и полноценного усвоения учащимися специальных знаний; банк основных методических умений; методику формирования методических умений; оценочно-рефлексивный блок, включающий способы управления, контроля и самоконтроля, направленные на успешное овладение учащимися методическими умениями.*

**Введение**

Методические умения учителя по обучению школьников математике в начальной школе формируются на протяжении всего процесса обучения в среднем педагогическом учебном заведении. Успешность их формирования связывается с изучением учащимися педагогики, психологии, математики и методики ее преподавания, а также с эффективным проведением педагогической практики.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Общие методические умения и навыки по преподаванию математики в средних специальных педагогических учебных заведениях формируются (также, как и в педагогических институтах) при изучении курсов педагогики, психологии, математики и методики ее преподавания в школе и в период педагогической практики. Специальные методические умения в большинстве своем формируются при изучении педагогики, курса математики, методики преподавания математики и в период педагогической практики. Конкретные методические умения по преподаванию математики наиболее активно формируются при изучении математики, методики ее преподавания и в период педагогической практики.

Теоретической базой формирования методических умений учителя по преподаванию математики в начальной школе является изучение учащимися таких предметов, как «Теоретические основы начального курса математики» и «Методика преподавания математики»; проведение педагогической практики в школе, написание курсовых и дипломных работ; сдача государственных экзаменов по теоретическим основам и методике преподавания начального курса математики.

В программе педагогических училищ (1987 г.) [1] выделены основные требования к знаниям и умениям выпускников педучилищ (специальность № 2001) по предмету «Теоретические основы начального курса математики», в которых определено, что должен знать учащийся, закончивший изучение этого предмета, и что он должен уметь.

Программа курса «Методика преподавания математики» состоит из двух взаимосвязанных частей: «Общие вопросы методики обучения математике в начальных классах школы» и «Частные вопросы методики». Распределение учебного времени предметными (цикловыми) комиссиями проводится исходя из местных условий и утверждается руководством учебного заведения.

Основные требования к знаниям и умениям выпускников педучилищ (специальность № 2001) по предмету «Методика преподавания математики» также содержат перечень основных знаний и умений.

В программе невозможно перечислить все умения, которыми должен владеть будущий учитель начальных классов для преподавания математики. Тем не менее в содержании «Теоретических основ начального курса математики», «Методики преподавания математики» и соответствующих программах отражены все три категории знаний, на базе которых формируются у учащихся методические умения по преподаванию математики в начальной школе.

Последовательность формирования у будущего учителя методических умений обучения школьников математике в начальных классах обуславливается учебным планом, учебными программами, учебниками. В ней можно выделить несколько ступеней, реализация которых обеспечивает полноценное усвоение студентами общих, специальных и конкретных методических умений по обучению школьников математике в начальных классах.

*Первая ступень* обучения студентов методическим умениям преподавания математики в начальной школе связана с выявлением у будущих учителей допрофессиональных методических умений преподавания математики в начальной школе, с проектированием экспериментальной работы на основе полученных знаний об уровне владения студентами методическими умениями. На осмысление методических умений, безусловно, влияют общепедагогические знания и умения, приобретаемые студентами в процессе изучения педагогики и психологии. Констатирующий этап педагогического эксперимента (диагностика) позволит получить общее представление об уровне сформированности методических умений у будущих учителей.

*Вторая ступень* обучения студентов методическим умениям преподавания математики в начальной школе связывается с изучением ими математики и методики ее преподавания. В процессе изучения общих вопросов методики обучения математике в начальной школе студенты овладевают общими методическими умениями. Во время изучения частных вопросов данной методики – специальными и конкретными умениями.

На этом этапе используется специальная система форм и методов обучения, направленных на успешное овладение учащимися педагогических училищ методическими умениями. При этом используются методический и компьютерный практикумы, методические задачи, деловые игры и т. д. Формирующий этап педагогического эксперимента позволит целенаправленно формировать у студентов методические умения по обучению школьников математике в начальных классах школы.

*На третьем этапе* сформированные методические умения обобщаются, закрепляются, применяются в процессе практической работы будущих учителей в школе. В период педагогической практики учащиеся имеют возможность применять умения, приобретать начальные творческие умения, способствующие развитию самостоятельности и инициативы. Завершением этой ступени обучения студентов методическим умениям является контрольный этап педагогического эксперимента.

Использование полученного опыта взаимосвязанных этапов в истории становления и развития проблемы формирования методических умений будущего учителя математики в начальной школе, проведенный системный анализ методических умений, позволивший выявить их компоненты, составляющие каждый из них и их весовые коэффициенты, дали возможность разработать модель формирования методических умений учителя начальной школы по преподаванию математики.

Модель включает:

- ступени последовательного и полноценного усвоения учащимися специальных знаний, необходимых для овладения методическими умениями по обучению младших школьников математике (первая ступень – допрофессиональные методические умения; вторая – профессиональные методические умения: общие, специальные и конкретные; третья ступень – начальные творческие умения: обобщение и перенос методических умений в сходные ситуации);
- банк основных методических умений, обеспечивающих полноценное обучение младших школьников математике;
- содержание целенаправленного формирования методических умений учителя по обучению школьников I–III классов математике при изучении различных дисциплин в педагогическом училище (педагогика, психология, математика, методика преподавания математики, педагогическая практика) с использованием межпредметных связей;
- разнообразные методики обучения учащихся, включающие построенную на диагностической основе специальную систему форм и методов обучения, контроля и самоконтроля, направленных на успешное овладение учащимися методическими умениями.

Организация целенаправленного формирования методических умений у учащихся педагогических училищ по обучению младших школьников математике предполагает широкое осуществление межпредметных связей по преподаванию всего цикла психолого-педагогических и математических дисциплин. Преподаватели педагогики и психологии педагогических училищ при обучении учащихся широко используют при изложении учебного материала примеры работы учителя начальной школы не только на уроках математики, но и русского, белорусского языков, чтения, письма, рисования и физической культуры. В силу более высокого уровня абстракции начальных понятий школьной математики в сравнении с другими предметами, изучаемыми в начальных классах, важно рекомендовать преподавателям педагогических училищ чаще использовать для иллюстраций примеры из уроков математики. В. Н. Максимова выделяет функции межпредметных связей: образовательную, воспитательную и развивающую.

Для того чтобы межпредметные связи, осуществляемые в процессе обучения учащихся в педагогическом училище, активно выполняли все три функции, нам представляются наиболее эффективными следующие познавательные и практические цели их использования:

- показ роли математики в обществе, познании, школьном обучении;
- тематический подбор материалов образовательного и воспитательного значения;
- выработка общих педагогических умений;
- подбор конкретных примеров использования знаний педагогики и психологии на уроках математики в начальной школе и т. д.

По содержанию курсы педагогики и методики математики (Ч. 1 «Общие вопросы методики обучения математике в начальных классах школы») связаны сопутствующими связями. Это те межпредметные связи, которые осуществляются при изучении двух или нескольких близких по содержанию предметов и способствуют расширению, углублению и конкретизации знаний одних и тех же понятий. Например, изучение следующих общих вопросов методики математики тесно связано с содержанием курса педагогики: методика начального обучения математике как педагогическая дисциплина; начальный курс математики как учебный предмет; методы обучения математике в начальных классах; средства обучения математике; обучение математике в малокомплектной школе.

При осуществлении связей курсов математики и методики преподавания математики младшим школьникам, с нашей точки зрения, целесообразно использовать сопутствующие и последующие межпредметные связи.

К последующим методическим связям мы относим те из них, для осуществления которых знания, получаемые при изучении одного предмета, используются в последующем изучении другой дисциплины.

Сопутствующие связи используются при формировании понятий числа, множества, величин, уравнений и неравенств, текстовых задач, приводящих к ним.

Последующие связи используются при расширении понятия числа, изучении понятия величины и ее измерений. Как уже отмечалось, осуществление межпредметных связей способствует формированию как общих, так специальных и конкретных методических умений. Кроме указанных выше познавательных и практических целей межпредметных связей, отметим те из них, которые осуществляются при изучении математических дисциплин:

- раскрытие и усвоение основных математических понятий числа, множества, величины, уравнения, неравенства и др.;
- формирование методических умений выполнения действий над числами, решения уравнений и неравенств; измерения величин и т. д.

Именно они способствуют целенаправленному формированию методических умений при изучении различных дисциплин на всех трех ступенях обучения учащихся в педагогическом училище в рамках предложенной модели.

Нами была проведена педагогическая диагностика, смысл которой заключался в определении уровня владения учащимися педагогическими училищ методическими умениями по обучению школьников математике в начальных классах.

На первом этапе диагностики с помощью метода понятийного словаря мы попытались выяснить понимание студентами основных понятий, связанных с проблемой исследования: умений, педагогических умений, методических умений, а также знание основных видов умений. В опросе приняло участие 328 человек (161 учащийся педагогических училищ, 157 учителей начальных классов).

Под педагогическими умениями учащиеся понимают способы применения педагогических знаний на практике. Это определение педагогических умений находится на первом месте в ранжированном ряду. На втором месте – педагогические умения – это способы организации учебно-воспитательного процесса. Значительная часть учащихся под педагогическими умениями понимают готовность учителя передать знания учащимся, вооружить их соответствующими действиями. Это определение находится на третьем месте в ранжированном ряду оценок. Таким образом, видно, что учащиеся имеют вполне определенное представление о педагогических умениях.

Имеются различные точки зрения на определение методических умений. Большинство опрошенных под методическими умениями понимают умение доступно и грамотно объяснять учебный материал (первое место в ранжированном ряду), вооружение учащихся знаниями, умениями и навыками по соответствующему учебному предмету (второе место в ранжированном

ряду), умение определять цели и задачи урока (третье место в ранжированном ряду), владение способами обучения учащихся учебной дисциплине (четвертое место в ранжированном ряду) и т. д.

На втором этапе диагностики выявляется уровень сформированности основных методических умений учащихся. С этой целью вводится показатель (P) для характеристики уровня сформированности методических умений будущего учителя по преподаванию математики в начальных классах. Показатель (P) – это количественная характеристика. Диагностика позволяет количественно определить показатели (числовые характеристики) сформированности каждой группы методических умений учителя: P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub> – соответственно сформированность общих, специальных и конкретных методических умений.

Показатели P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub> определяются на основе оценок экспертов и студентов. Для вышеперечисленных групп методических умений разработаны шкалы-анкеты, ответы на каждый вопрос которых оцениваются по пятибалльной шкале. В нашем исследовании в зависимости от изменения показателя P мы получили следующую уровневую шкалу оценки сформированности методических умений будущего учителя по преподаванию математики: очень низкий – 1-2; низкий – 2-3; средний – 3-4 и высокий – 4-5.

Показатель сформированности каждого элементарного методического умения определяется по формуле:

$$P_{ni} = \frac{5a + 4b + 3c + 2d + 1e}{N},$$

где a, b, c, d, e – количество респондентов, давших соответственно оценку: «уверенно да», «больше да, чем нет», «затрудняюсь ответить», «больше нет, чем да», «уверенно нет»;

N – общее число экспертов или опрошенных;

n = 1, 2, 3 ... i – номер вопросов в каждой группе.

Общий показатель сформированности методических умений будущих учителей (P) определяется как средняя величина показателей P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub> с учетом их весовых показателей по формуле:

$$P_{cp} = \frac{P_1 + P_2 + P_3}{3}.$$

Для диагностики сформированности предметных умений нами вводится показатель (K), который определяется на основе специальных диагностических контрольных работ по методике, разработанной А. П. Сманцером [2]. Он вычисляется по формуле:

$$K = \frac{N_0}{N} \times 100\%$$

где N<sub>0</sub> – число элементов теоретических знаний и практических умений для решения типовых задач,

N – общее число элементов теоретических знаний и практических умений, необходимых для правильного решения задач.

Показатель K изменяется от 0 до 100%, что приводит к новой уровневой шкале. Для сведения всех результатов к одной уровневой шкале мы использовали формулу перехода, предложенную А. П. Сманцером [2, 102].

Исследование показало (оценки экспертов и студентов), что у студентов невысокий уровень сформированности общих методических умений, показатель которых колеблется от 1,45 до 2,15 балла. Это неслучайно: в изучаемых курсах психологии и педагогики нет специальных тем, посвященных рассмотрению общепедагогических умений учителей.

Общий средний показатель сформированности специальных методических умений будущего учителя по преподаванию математики в начальных классах по оценке экспертов и студентов колеблется в пределах от 2,0 до 2,8 балла.

Исследование показало приблизительно одинаковый уровень владения будущими учителями составляющими конкретными методическими умениями как в экспериментальных, так и в контрольных группах, что говорит о примерно одинаковой их методической подготовке.

Как видно из таблицы, средние значения показателей овладения будущими учителями конкретными методическими умениями по преподаванию математики в начальной школе по оценке экспертов и студентов составили соответственно 1,6 и 2,1 балла и относятся к очень низкому и низкому уровням. При этом следует заметить, что показатели овладения будущими учителями общими и конкретными методическими умениями несколько ниже по сравнению с показателями специальных методических умений.

Таблица – Средние значения оценки сформированности методических умений учителя

Группы методических умений	Средние значения показателей				
	Показатели методических умений	Общие	Специальные	Конкретные	Средний показатель
Категории оценивающих					
Эксперты		1,7	2,0	1,6	1,8
Студенты		2,1	2,8	2,1	2,3

Общий средний показатель овладения будущими учителями методическими умениями по преподаванию математики в начальной школе не очень высокий (в оценке экспертов и студентов соответственно 1,8 и 2,3 балла) и принадлежит к очень низкому и низкому уровням.

Результаты диагностических контрольных работ показали, что уровень математических знаний и сформированность соответствующих умений составляет от 3,8 до 4,0 балла в зависимости от группы. Этим, видимо, объясняется более высокий показатель сформированности специальных методических умений будущих учителей по преподаванию математики в начальной школе.

Педагогическая диагностика дала возможность не только определить количественные показатели исследуемых методических умений учителя, уровень сформированности их в каждой группе, но и качественные характеристики каждого уровня сформированности методических умений, обеспечивающих успешное преподавание. Также была обнаружена такая закономерность: показатели сформированности методических умений в оценке студентов несколько выше по сравнению с оценками экспертов. Последнее подтверждает тот факт, что студенты в меньшей степени осознают важность и неадекватно оценивают уровень сформированности методических умений учителя. Не менее важно, что чем выше уровень специальных математических умений, тем выше показатель сформированности специальных методических умений учителя по преподаванию математики в начальной школе.

### Выводы

Таким образом, успешное внедрение разработанной модели для формирования методических умений заключается в использовании трех ступеней обучения учащихся в педагогическом училище; применении сопутствующих и последующих межпредметных связей, а также во внедрении разработанной методики обучения, содержащей специальную систему форм и методов обучения, контроля и самоконтроля, направленных на успешное овладение методическими умениями.

### Литература

1. Теоретические основы начального курса математики. Методика преподавания математики. Государственный экзамен по теоретическим основам и методике преподавания начального курса математики // Программы педагогических училищ : сб. / М-во просвещения СССР. – М. : Просвещение, 1987. – 30 с.
2. Сманцер, А. П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика : моногр. / А. П. Сманцер. – Минск : ИПК Образования, 1995. – 288 с.

### Summary

Methodical skills formation and their essential characteristics are revealed in this article. Methodical skills system's basic components (general, special, concrete) are brought out. Methodical skills formation model for future teachers of mathematics in primary schools is grounded.

Поступила в редакцию 24.06.08.

## ПЕРСАНАЛІІ

**Ахраменко Петр Евгеньевич**

25 июня исполнилось 50 лет одному из ведущих преподавателей филологического факультета, доценту кафедры русского языка, кандидату филологических наук Петру Евгеньевичу Ахраменко. Именно здесь, на филологическом факультете, Пётр Евгеньевич прошёл путь от студента до доцента, успев также приобрести серьёзный учительский опыт, когда после окончания Мозырского государственного педагогического института им. Н. К. Крупской с 1979 года по 1988 год работал учителем русского языка и литературы в Михалковской средней школе Мозырского района, на своей малой родине.

В нынешнем году исполнится и 20 лет трудовой деятельности П. Е. Ахраменко в нашем вузе. Он был принят на работу ассистентом на кафедру русского языка в 1988 году.

С 1989 года по 1993 год обучался без отрыва от производства в аспирантуре при кафедре теории и истории языка Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. В 1995 году успешно защитил кандидатскую диссертацию под руководством доктора филологических наук, профессора, лауреата Государственной премии СССР А. П. Груцо.

В настоящее время Пётр Евгеньевич разрабатывает вопросы особенностей функционирования безличных предложений в аспекте языковой картины мира, а также употребления их в оригинальных и переводных текстах, является автором более 40 опубликованных научных работ.

Без П. Е. Ахраменко трудно представить общественную жизнь кафедры, факультета и университета. Он является членом совета университета, исполняя в нём обязанности ученого секретаря.

Пётр Евгеньевич с успехом читает ряд учебных курсов и спецкурсов, руководит подготовкой дипломных работ и пользуется уважением студентов. Заслугой тому – чувство педагогического такта (недаром юбиляр – представитель учительской династии), корректность, обязательность, хорошее чувство аудитории и высокий профессионализм.

Именно за эти профессиональные и – что не менее важно – человеческие качества ценим юбиляра и мы, его коллеги. Вполне оправданно, что Пётр Евгеньевич неоднократно награждался Почетными грамотами республиканского уровня за качественную подготовку педагогических кадров.

П. Е. Ахраменко встречает юбилей на пике творческих сил, в хорошем расположении духа, поддерживая в себе и отдавая окружающим только позитивную энергетику. Желаем Вам, уважаемый коллега, здоровья, удачи, претворения всего задуманного, достойного уважения и успешного продолжения выбранного Вами, жизненного пути.

**Бахарев Виктор Александрович**

12 июля 2008 года исполнилось 60 лет Бахареву Виктору Александровичу – кандидату биологических наук, доценту кафедры биологии УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина». Это человек непростой, интересной судьбы. В 1966 году по окончании Муромской общеобразовательной политехнической школы № 20 с производственным обучением он идет работать на завод, но решающую роль в его судьбе сыграло мнение старшей сестры, Зинаиды Николаевны, и он начинает готовиться к поступлению в вуз. Это был трудный год, когда школу заканчивало два выпуска учеников: выпускники по старой (11-летней) и новой (10-летней) программе. Был двойной конкурс абитуриентов. Однако Виктору Александровичу удалось преодолеть этот барьер. Приказом от 20 августа 1966 года он был зачислен на биологический факультет Даугавпилсского педагогического института им. П. Стучки. Это определило весь его дальнейший жизненный путь: уникальные талантливые преподаватели, незабываемые летние полевые практики в Илгас. Позже были практики на Звенигородской биостанции МГУ им. М. В. Ломоносова. В. А. Бахарев активно участвовал в студенческой научной работе: конференции, доклады, конкурсы. Результатом такой учебы явилось приглашение его на работу в Дальневосточный научный центр АН СССР по окончании биофака в 1971 году. Это было удивительное время: экспедиции по Восточносибирской тайге, Кара-Кумам, Кызыл-Кумам, Копетдагу. Все это стало хорошим заделом для последующей научной работы. В 1972–1973 годах В. А. Бахарев служил в рядах Советской Армии на китайской границе.

После армии Виктор Александрович возвращается в Полесье работать учителем в школе. За три года он проходит путь от учителя до инспектора района, зарекомендовав себя хорошим педагогом. Однако, работая в аппарате района, он тосковал по большой, серьезной науке. В 1977 году В. А. Бахарев поступает в аспирантуру при Институте зоологии АН Беларуси. Научным руководителем его исследований был ведущий герпетолог СССР – член-корреспондент АН СССР И. С. Даревский. Этому ученому Виктор Александрович очень благодарен за мудрое руководство: полная самостоятельность при «жесткой» самодисциплине. Это дало хороший результат: Виктор Александрович за три года аспирантуры смог собрать достаточный материал для защиты диссертации.

После успешного окончания аспирантуры в 1980 году был распределен в научный отдел Беловежской пущи, а с 1985 года он переходит на преподавательскую работу в университет, что и явилось основным призванием в его жизни. Именно работая со студентами, он увлекал молодежь исследованиями природы, раскрытием ее тайн.

Ученики Виктора Александровича сейчас работают в Москве (А. Корниенко), в Вене (Е. Волкова), в Нью-Йорке (Максим Пликус). В. А. Бахаревым опубликовано 110 работ на пяти языках мира. Написано в соавторстве и издано 7 монографий, а в 2008 году вышло пособие с грифом Министерства образования РБ. Желаем успешному ученому и талантливому педагогу дальнейшей активной работы в деле подготовки высококлассных специалистов-биологов.

**Кузьмич Владимир Васильевич**

17 августа празднует пятидесятилетний юбилей один из ведущих преподавателей филологического факультета, доцент кафедры русского языка, кандидат филологических наук Владимир Васильевич Кузьмич.

Большая часть профессиональной жизни Владимира Васильевича связана с Мозырским государственным педагогическим университетом. С 1976 г. по 1980 г. он обучался на филологическом факультете по специальности «Русский язык и литература». После успешного окончания пединститута 5 лет проработал учителем русского языка в Грабовской средней школе Петриковского района и Николопетровской школе Красноярского края РФ. В 1986 г. был принят на работу ассистентом кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического института имени Н. К. Крупской. С 1989 по 1992 г. обучался в очной аспирантуре кафедры русского и общего языкознания Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. В 1993 г. под руководством доктора филологических наук, профессора М. Г. Булахова успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Семантическое обогащение адъективной лексики в русском языке национального периода». С 1998 г. занимает должность доцента кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического института имени Н. К. Крупской, а затем Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина. В 2002 г. Владимиру Васильевичу Кузьмичу было присвоено ученое звание доцента.

Сфера научных интересов Владимира Васильевича Кузьмича достаточно широка и связана прежде всего с теорией текста. В рамках общекафедральной темы Владимир Васильевич занимается изучением травестийных текстов, вопросами теории текстопорождения, разрабатывает и читает учебные курсы по семиотике и психолингвистике, является автором более 40 опубликованных научных работ.

Владимир Васильевич с успехом читает ряд курсов и спецкурсов для студентов филологического факультета и факультета ДиНО, руководит научной работой студентов и магистрантов. Осуществляет научное руководство кандидатской диссертацией.

Владимир Васильевич – творческий человек. Еще будучи студентом, он показал себя как талантливый автор стихов и музыки к песням. Он неперменный участник всех концертов, литературно-музыкальных вечеров, проводимых на филологическом факультете.

Для своих учеников и коллег Владимир Васильевич Кузьмича является примером высокого профессионализма, ответственного отношения к делу, порядочности, неистощимого оптимизма, чувства юмора, благодаря чему он пользуется заслуженным уважением. Своих учеников он привлекает глубокими познаниями, широкой эрудицией, умением по-новому посмотреть на вещи. Его лекции отличаются фундаментальностью, новизной, глубиной анализа материала.

В преддверии пятидесятилетнего юбилея хотелось бы пожелать уважаемому коллеге здоровья, научных и творческих успехов, доброго расположения духа, исполнения задуманного и верных друзей на его жизненном пути.

**Людміла Аляксееўна Піскун**

Людміла Аляксееўна Піскун (Краўчанка) нарадзілася 31 жніўня ў г. п. Жыткавічы ў мнагадзетнай сям'і. Пасля заканчэння сярэдняй школы № 14 г. Калінкавічы і кароткатэрміновых курсаў працавала тэлеграфісткай у вайсковых часцях п. Бабровічы і г. Шчучыне. Пазней паступіла на завочнае аддзяленне філалагічнага факультэта Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя У. І. Леніна. Пасля заканчэння працавала настаўніцай у вясковых школах Мінскай вобласці.

Асноўная педагагічная і навуковая дзейнасць Л. А. Піскун звязана з Мазырскім педінстытутам, а затым педуніверсітэтам: 1968–90 гг. – старшы лабарант кафедры беларускай мовы; 1990–91 гг. – асістэнт; 1991–92 гг. – старшы выкладчык; з 1993 г. – дацэнт.

Вучылася ў мэтавай аспірантуры ў Інстытуце літаратуры імя Я. Купалы Акадэміі навук БССР (навуковы кіраўнік – доктар філалагічных навук, прафесар М. М. Грынчык). Абараніла кандыдацкую дысертацыю «Праблема мастацкага характару ў прозе Івана Навуменкі».

Вынікі навуковай і метадычнай работы Л. А. Піскун знайшлі адлюстраванне ў публікацыях, агульная колькасць якіх набліжаецца да 100. У тым ліку артыкулы, 1 манаграфія, дапаможнік для настаўнікаў (у сааўтарстве з Л. А. Кацапавым, У. Ц. Піскуном), 7 вучэбна-метадычных дапаможнікаў для студэнтаў дзённай і завочнай форм навучання, рэцэнзіі. Друкавалася ў часопісах «Малодосць», «Роднае слова», газетах «Звязда», «Літаратура і мастацтва» і інш. выданнях.

Людміла Аляксееўна Піскун распрацавала вучэбныя праграмы па беларускай дзіцячай літаратуры, замежнай дзіцячай літаратуры. Галоўным прадметам навуковых даследаванняў Л. А. Піскун з'яўляецца даследаванне праблем дзіцячай літаратуры.

Піша і друкуе вершы ў газеце «Жыццё Палесся», а таксама ў калектыўных зборніках «Палескія перазвоны», «Рачныя напевы».

Л. А. Піскун узнагароджана Ганаровымі граматамі, медалём «Ветэран працы».

**Татарина Татьяна Ивановна**

22 августа отмечает юбилей замечательный педагог, потомственный филолог, один из ведущих специалистов филологического факультета – доцент кафедры русского языка Татьяна Ивановна Татарина.

Родилась Татьяна Ивановна на Алтае, школу закончила в Стерлитамаке (Башкирия), а высшее образование получила в Мозырском государственном педагогическом институте имени Н.К. Крупской, который окончила с отличием в 1980 году.

В выборе своего профессионального пути Татьяна Ивановна пошла по стопам родителей: Иван Егорович и Антонина Фёдоровна Семёны – кандидаты наук, доценты, филологи, много лет проработавшие в нашем вузе, воспитавшие не одно поколение студентов.

С 1980 года Т. И. Татарина работает на кафедре русского языка Мозырского пединститута (ныне – университета), где прошла путь от ассистента до доцента (1991).

Окончив целевую аспирантуру Минского государственного педагогического института имени М. Горького (ныне – БГПУ им. М. Танка), в 1987 году в Москве Татьяна Ивановна успешно защитила диссертацию на тему «Категории вещественности и собирательности имён существительных в современном русском языке в сопоставлении с белорусским» (научный руководитель – доктор филологических наук, профессор, лауреат Государственной премии СССР А. П. Груцо).

Научные интересы доцента Т.И. Татариновой достаточно разнообразны: это морфология русского языка, фразеология, филологический анализ текста, методика преподавания русского языка в школе и вузе. Ею опубликовано более 50 научных работ, в числе которых – ряд востребованных в учебном процессе методических пособий.

В настоящее время Татьяна Ивановна на высоком научно-методическом уровне читает курсы «Современный русский язык» и «Методика преподавания русского языка», ею также разработан и внедрён в учебный процесс авторский спецкурс «Инновационные технологии как путь оптимизации обучения русскому языку», занятия которого всегда вызывают живой интерес и творческую атмосферу в студенческой аудитории, помогают студентам лучше подготовиться к педагогической практике.

Т.И. Татарина поддерживает тесную связь со школами города, в течение ряда лет является факультетским руководителем педагогической практики по русскому языку, неоднократно участвовала в организации и проведении городских олимпиад по данному предмету.

Творческое начало, инициативность, организаторские способности Татьяны Ивановны всегда были востребованы как коллективом кафедры, так и на уровне факультета. Т. И. Татарина – один из лучших и наиболее опытных кураторов (а курируемые ею группы – традиционно одни из лучших на факультете), долгое время она была профоргом кафедры и по сей день остаётся «душой» всех кафедральных мероприятий.

Сейчас Татьяна Ивановна Татарина возглавляет научно-методический совет филологического факультета, активно участвует в работе научно-методического совета университета. За время, посвящённое ей выполнению данных обязанностей, удалось сделать немало: разработать и усовершенствовать целый ряд учебных и рабочих программ, планов, качественно подготовить к изданию ряд пособий, наладить и скоординировать межкафедральный обмен опытом и многое другое.

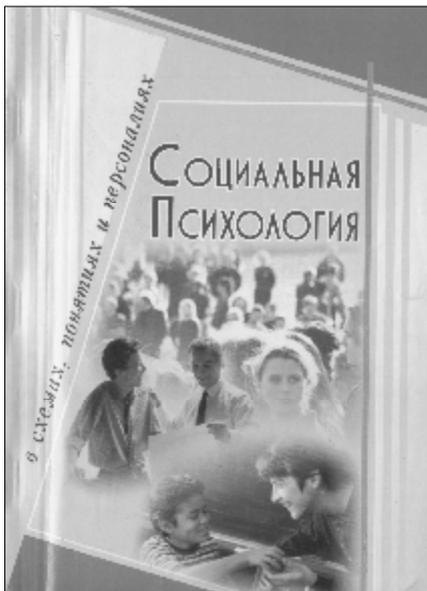
Коллеги и студенты ценят юбиляра не только за профессиональные, но и за человеческие качества – доброжелательность, открытость, тактичность, отзывчивость, неиссякаемый оптимизм и прекрасное чувство юмора.

Вообще Татьяна Ивановна – замечательный пример того, как в одном человеке сочетаются ум, талант и красота. Желаем Вам, уважаемая Татьяна Ивановна, испытывать как можно больше положительных эмоций в жизни, а также бодрости духа и здоровья, чтобы воспитать ещё много поколений благодарных учеников.

## БІБЛІЯГРАФІЯ

**М. А. Дыгун, Т. Ф. Лутович**

*Социальная психология в схемах, понятиях и персоналиях*



**Дыгун, М. А.**

Социальная психология в схемах, понятиях и персоналиях / М. А. Дыгун, Т. Ф. Лутович. – Мозырь : Содействие, 2006. – 108 с.

ISBN 985-6792-17-7.

В книге представлены основные понятия социальной психологии, даны краткие сведения об ученых, внесших большой вклад в развитие социально-психологической науки, содержатся блок-схемы, помогающие лучше усвоить теоретические основы социальной психологии. Материал сгруппирован по разделам и темам.

Адресуется учащимся высших и средних педагогических учебных заведений, всем, кто изучает проблемы социальной психологии.

УДК 378.09

ББК 74.58

**М. Г. Яленскі, Г. М. Валочка, Л. С. Васюковіч, З. М. Кавалевіч (Сазоненка),  
Я. М. Лаўрэль, В. А. Ляшчынская, У. Ц. Піскун, С. Р. Рачэўскі, І. М. Саматыя,**

**У. П. Саўко, С. А. Язерская, С. М. Якуба**

*Методыка выкладання беларускай мовы :*

*вучэб. дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў,  
якія забяспечваюць атрыманне выш. адукацыі*



**Методыка** выкладання беларускай мовы : вучэб. дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне выш. адукацыі / М. Г. Яленскі [і інш.]; пад рэд. М. Г. Яленскага. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 448 с.

ISBN 978-985-471-190-4

УДК 372.881.116.13.046.16(075.8)

ББК 74.268.1Бея73

**А. А. Амельков, М. А. Дыгун, Л. Н. Иванова**  
*Педагогическая психология в схемах, понятиях и персоналиях*



**Амельков, А. А.**

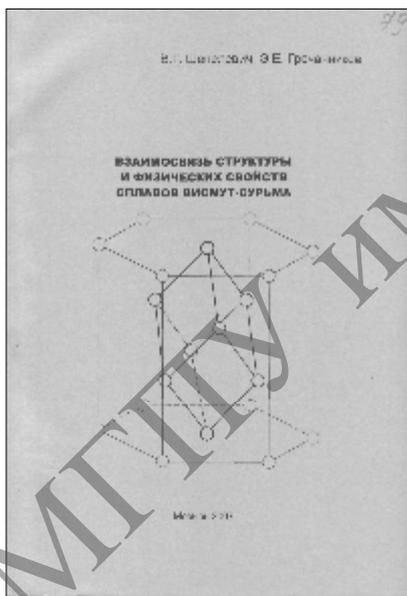
Педагогическая психология в схемах, понятиях и персоналиях / А. А. Амельков, М. А. Дыгун, Л. Н. Иванова. – Мозырь : Содействие, 2006. – 72 с.  
ISBN 985-6792-52-5.

В книге представлены основные понятия педагогической психологии, даны краткие сведения об ученых, внесших большой вклад в развитие данного направления психологической науки, содержатся блок-схемы, помогающие лучше усвоить теоретические основы педагогической психологии. Материал сгруппирован по разделам и темам.

Адресуется студентам высших педагогических учебных заведений учащимся педучилищ, всем, кто изучает проблемы педагогической психологии.

УДК 378.09  
ББК 88

**В. Г. Шепелевич, Э. Е. Гречанников**  
*Взаимосвязь структуры и физических свойств сплавов висмут-сурьма*



**Шепелевич, В. Г.**

Взаимосвязь структуры и физических свойств сплавов висмут-сурьма : моногр. / В. Г. Шепелевич, Э. Е. Гречанников. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2007. – 128 с.  
ISBN 978-985-477-177-9

В работе обобщены результаты исследований особенностей структуры сплавов висмут-сурьма, проводимых различными исследовательскими группами, а также представлены результаты многолетних экспериментов, выполненных авторами. Рассмотрены особенности структуры и способы выращивания монокристаллов сплавов висмута и сурьмы, влияние на них гомогенизационного отжига. Значительное внимание уделено закономерностям модифицирования сплавов сверхбыстрой закалкой из жидкой фазы и последующей термической обработкой при различных режимах. Также приводятся данные по влиянию дефектов структуры, образованных сильной пластической деформацией, на явления электропереноса в сплавах на основе висмута и сурьмы. Кроме того, рассматриваются особенности явлений структурообразования и электропереноса в наноразмерных композициях сплавов висмута и сурьмы.

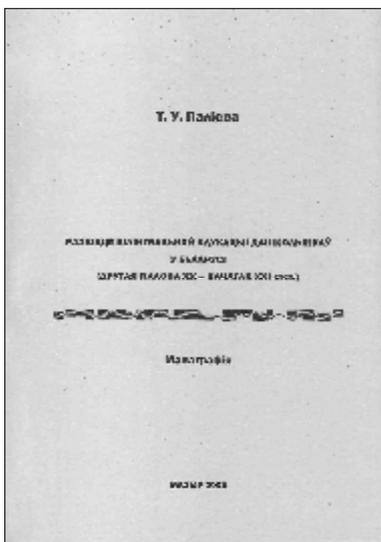
Монография предназначена для научных работников, проводящих исследования в области физики неравновесных состояний и процессов в конденсированных средах, аспирантов и студентов физических специальностей.

Табл. 13. Ил. 79. Библ. наим. 190.

УДК 538.911:546.85  
ББК 34.2

## РЭЦЭНЗІЯ

Рэцэнзія на манаграфію Т. У. Паліевай  
 пад навук. рэд. Н. С. Старжынскай  
 «Развіццё білінгвальнай адукацыі дашкольнікаў у Беларусі  
 (другая палова XX – пачатак XXI стст.)». –  
 Мазыр : УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2008. – 140 с.



Прадстаўленая манаграфія Т. У. Паліевай вызначаецца сваёй актуальнасцю і своєчасовасцю. Адукацыя дзяцей дашкольнага ўзросту ў Беларусі ажыццяўляецца ў спецыфічнай сацыялінгвістычнай сітуацыі. Для большасці дашкольнікаў першай мовай, якую яны чуюць ад дарослых, на якой вучацца размаўляць і мысліць, мець зносіны з людзьмі – з’яўляецца руская мова. Беларуская мова, да якой дзеці далучаюцца пазней, выступае для іх як другая. Актуальнасць даследавання абумоўлена тым, што праблема дзіцячага білінгвізму ў нашай краіне патрабуе дасканалага навуковага даследавання ў гісторыка-педагагічным плане. Моўная сітуацыя ў Беларусі па сваёй унутранай сутнасці носіць складаны і супярэчлівы характар, некаторыя канцэптuallyныя палажэнні яшчэ не маюць адназначнай інтэрпрэтацыі, а асноўныя існуючыя гісторыка-педагагічныя ацэнкі з’яўляюцца, у некаторай ступені, дыскусійнымі. У навуковай рабоце аўтарам улічваюцца розныя пункты гледжання, канцэпцыі і тэорыі, робіцца спроба іх абагульнення і ўзаемадапаўняльнасці.

Манаграфія Т. У. Паліевай мае навуковае і практычнае значэнне. На аснове вывучэння і абагульнення шырокага кола крыніц упершыню раскрыта сутнасць і распрацавана мадэль білінгвальнай адукацыі дашкольнікаў у сітуацыі беларуска-рускага двухмоўя, праведзены цэласны навуковы аналіз генезісу сістэмы білінгвальнай адукацыі дашкольнікаў у Беларусі з другой паловы XX ст. – па сённяшні час, выяўлены дамінуючыя рысы зместу і характару тэарэтычнай і практычнай падрыхтоўкі спецыялістаў дашкольнага профілю, вылучаны перыядызацыя, стан і тэндэнцыі развіцця тэорыі і метадыкі білінгвальнага выхавання і навучання дашкольнікаў.

Аўтар даследуе праблему станаўлення і развіцця білінгвальнай адукацыі дзяцей у перыяд з другой паловы XX ст. па сённяшні час, калі сістэма грамадскага дашкольнага выхавання перацярпела пэўныя пераўтварэнні: змяніліся структура, змест, парадыгмы, канцэпцыі, навуковыя падыходы і практычныя метадыкі. Ва ўмовах дзяржаўнага двухмоўя, калі нацыянальная адукацыйная сістэма Беларусі з’яўляецца білінгвальнай як па форме, так і паводле зместа, вялікае значэнне мае вывучэнне і крытычнае асэнсаванне гістарычнага вопыту арганізацыі двухмоўнага выхавання дашкольнікаў. Праведзенае даследаванне дазволіла аўтару выдзеліць спецыфічныя рысы генезісу білінгвальнай адукацыі дзяцей дашкольнага ўзросту, вызначыць стан і накіраванасць яе развіцця на сучасны момант, а таксама пазнаюць шляхі яе ўдасканалення.

Разглядаючы сацыяльныя, педагагічныя і псіхалагічныя праблемы двухмоўнай адукацыі дашкольнікаў, Т. У. Паліева паказвае, што дзіцячы білінгвізм – праблема больш складаная, чым можа здавацца на першы погляд. Аўтар падрабязна акрэслівае сацыяльныя асаблівасці двухмоўнага выхавання дашкольнікаў у Беларусі і выводзіць статуснае палажэнне, якое займаюць беларуская і руская мовы на сённяшні дзень, адзначаючы, што для большай часткі беларусаў роднымі з’яўляюцца дзве мовы: руская – па крытэрыю кампетэнцыі і функцыянальнасці, і беларуская – па крытэрыю ідэнтыфікацыі. Пры гэтым аўтар падкрэслівае, што такое вызначэнне з’яўляецца вельмі абагульненым, таму што ў кожным асабістым выпадку трэба ўлічваць суб’ектыўныя фактары.

Адной з галоўных псіхалінгвістычных і лінгвадыдактычных праблем адначасовага навучання дашкольнікаў дзвюм блізкароднасным мовам з'яўляецца ўзнікненне змешанага білінгвізму. Асаблівае значэнне для пераадолення дадзенай з'явы набывае роля педагагічнага ўздзеяння на фарміраванне моўнай асобы. Аўтар падрабязна разглядае педагагічныя асаблівасці гэтага накірунку работы. Т. У. Паліева акрэслівае працэсуальны кампанент навучання дашкольнікаў дзвюм мовам, спыняецца на яго мэтавай характарыстыцы і дае вызначэнне стрыжнявых паняццяў дадзенага даследавання: білінгвальная адукацыя, білінгвальнае выхаванне і білінгвальнае навучанне.

Аўтар падрабязна аналізуе працэс білінгвальнай адукацыі дзяцей у дашкольных установах рэспублікі і прыходзіць да высновы, што накіраванасць сучаснай дашкольнай адукацыі на стварэнне сістэмы, якая практычна з'яўляецца двухмоўнай па сваёй форме і ўнутранай якасці, падцвярджаецца шэрагам заканадаўчых актаў і праграмных дакументаў, але, нягледзячы на гэта, выніковасці арганізацыі выхавання і навучання дзяцей на дзвюх мовах усё яшчэ застаецца незадавальняючай.

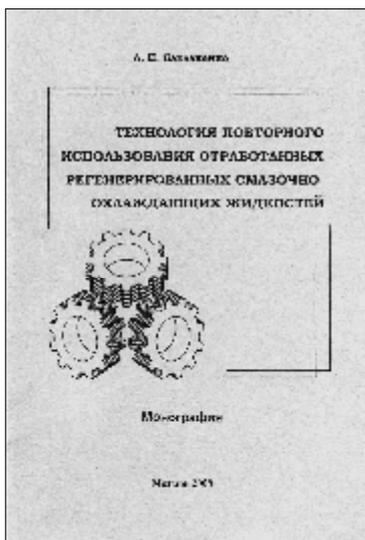
Т. У. Паліева падрабязна аналізуе і навукова абгрунтоўвае праблему падрыхтоўкі педагагічных кадраў, здольных ажыццяўляць двухмоўнае выхаванне дзяцей. Аўтар заўважае, што сярэднія прафесійныя і вышэйшыя навучальныя ўстановы не забяспечваюць узровень прафесійнай кампетэнцыі будучых выхавальнікаў, дастатковы для ажыццяўлення білінгвальнай адукацыі. Гэта зніжае якасць педагагічнай работы ў дашкольных установах.

Упершыню ў дадзенай навуковай рабоце выдзелены і ахарактарызаваны перыяды станаўлення айчынай дашкольнай лінгвадыдактыкі, тым самым Т. У. Паліева сістэматызавала навукова-метадычныя рэсурсы, якія на сённяшні час забяспечваюць рэалізацыю білінгвальнай адукацыі дашкольнікаў.

Манаграфія Т. У. Паліевай характарызуецца глыбінёй выкладання матэрыялу, завершанасцю, дакладнасцю і ўсебаковасцю разгляду вивучаемай праблемы.

Дз. М. Дубініна,  
кандыдат педагагічных навук, дацэнт,  
загадчык кафедры метадых дашкольнай адукацыі  
УА «БДПУ імя Максіма Танка»

**Рецензия на монографию Л. Н. Бакланенко  
«Технология повторного использования отработанных  
регенерированных смазочно-охлаждающих жидкостей». –  
Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2008. – 95 с.**



В настоящее время основную часть нефтеотходов, собираемых и накапливаемых на промышленных предприятиях, составляют отработанные масла. Подсчитано, что на долю отработанных масел приходится более 60% всех потерь нефтепродуктов.

В монографии изложены актуальные вопросы переработки отработанных регенерированных смазочно-охлаждающих жидкостей (СОЖ) после металлообработки и организация на этой основе малоотходных ресурсосберегающих технологий по производству пластичных смазок для узлов трения и СОЖ.

В данной работе автор развивает теоретические исследования закономерностей контактного взаимодействия сопряженных поверхностей узлов трения при использовании вторичной пластичной смазочной композиции на основе отработанных регенерированных СОЖ регенерированных смазочных материалов, что позволяет сделать аргументированные выводы о целесообразности их использования для нужд

промышленности. Несомненным достоинством монографии следует отнести:

- обобщение опыта по разработке технологии использования вторичных материалов;
- разработку физической модели получения стабильных эмульсий из регенерированных вторичных материалов;
- определение эффективности применения разработанной СОЖ в процессах металлообработки и в узлах трения;
- исследование стабильности и триботехнических свойств эмульсий, выделенных из отработанных СОЖ;
- разработку эффективного метода термического обезвоживания отработанных СОЖ после электрокоагуляции;
- исследование свойств пластичных смазок, изготовленных из регенерированных отработанных СОЖ и предназначенных для применения в узлах трения машин;
- разработку техпроцесса получения товарных продуктов из отработанных СОЖ (водомаляные эмульсии для металлообработки, эмульсионная смазка для пресс-форм, металлоплакирующий смазочный материал на основе базовых смазок для узлов машин и механизмов и пластичная смазка из регенерированного нефтепродукта).

Структура монографии достаточно обоснована: в ней выделены основные задачи и состоит она из четырех основных разделов, тесно связанных между собой.

Данная работа расширяет круг исследований по использованию вторичных материалов и содержит практические рекомендации по внедрению разработок.

*Д. Г. Лин,  
доктор технических наук, профессор,  
профессор кафедры общей физики  
УО «ГГУ им. Франциска Скорины»*

## ХРОНІКА

**1 сентября, по традиции, состоялась торжественная линейка.**

Право поднять государственный флаг Республики Беларусь было предоставлено чемпионам XXIX Олимпийских игр в гребле на байдарках и каноэ: магистранту УО «МГПУ им. И. П. Шамякина» Роману Петрушенко и студенту 1 курса факультета физической культуры Артуру Литвинчуку.

С поздравлениями и пожеланиями студентам и работникам вуза выступил ректор университета, профессор В. В. Валетов и почетные гости мероприятия: председатель Гомельского областного Совета депутатов В. С. Селицкий, председатель Мозырского районного исполнительного комитета А. В. Лис, епископ Туровский и Мозырский Стефан и др.



За многолетнюю и продуктивную работу в системе образования профессор В. В. Валетов награжден грамотами преподавателей и сотрудников вуза.

Завершилась церемония торжественной линейки традиционным вручением символического Ключа Знаний и студенческого билета студентке I курса.



1 сентября в торжественной обстановке был открыт музей этнографической культуры Полесского края и истории университета. Церемонию открытия посетили почетные гости мероприятия.

---

**А Ў Т А Р Ы   Н У М А Р А**


---

- Орлов Виктор Николаевич      доктор биологических наук, профессор, заведующий лабораторией микроэволюции млекопитающих Института проблем экологии и эволюции РАН
- Борисов Юрий Михайлович      доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института проблем экологии и эволюции РАН
- Бахарев Виктор Александрович      кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии УО МГПУ им. И. П. Шамякина
- Белькевич Дмитрий Леонидович      аспирант исторического факультета БГУ. Научный руководитель – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой новой и новейшей истории исторического факультета БГУ В. С. Кошелев
- Бураков Виктор Николаевич      аспирант кафедры истории и культуры Беларуси УО «МГУ им. А. А. Кулешова». Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент УО «МГУ им. А. А. Кулешова» Д. С. Лавринович
- Веремейчик Алина Евгеньевна      аспирантка исторического факультета БГУ. Научный руководитель – доктор исторических наук, профессор, преподаватель исторического факультета БГУ П. И. Зелинский
- Восович Сергей Михайлович      докторант БГУ, кандидат исторических наук
- Головач Елена Ивановна      аспирант кафедры истории и культуры Беларуси УО «МГУ им. А. А. Кулешова». Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент, ректор УО «МГУ им. А. А. Кулешова» К. М. Бондаренко
- Смирнова Елена Дмитриевна      кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории древнего мира и средних веков БГУ
- Шабан Александра Ивановна      аспирантка кафедры истории древнего мира и средних веков БГУ. Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории древнего мира и средних веков БГУ Е. Д. Смирнова
- Гарадніцкі Яўген Андрэвіч      кандыдат філалагічных навук, старшы навуковы супрацоўнік ДНУ «Інстытут мовы і літаратуры імя Якуба Коласа і Янкі Купалы» НАН РБ
- Динькевич Алевтина Владимировна      старший преподаватель кафедры английского, общего и славянского языкознания УО «МГУ им. А. А. Кулешова»
- Кураш Сергей Борисович      кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка УО МГПУ им. И. П. Шамякина
- Кураш Татьяна Николаевна      аспирантка кафедры русского языка УО МГПУ им. И. П. Шамякина. Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского, общего и славянского языкознания УО «ГГУ им. Франциска Скорины» В. И. Коваль

Ляшчынская Вольга Алексееўна	доктар філалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры беларускай мовы УА «ГГУ імя Францыска Скарыны»
Парамонова Анна Евгеньевна	аспірантка кафедры агульнага і рускага мовознаўства УО «ВГУ ім. П. М. Машерова». Научны кіраўнік – доктар філалагічных навук, прафесар, заўдзюшы кафедрой агульнага і рускага мовознаўства УО «ВГУ ім. П. М. Машерова» А. М. Мезенка
Прозорова Людмила Ивановна	аспірантка кафедры беларускага мовы УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна. Научны кіраўнік – кандыдат філалагічных навук, доцент, доцент кафедры рускага мовы УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна О. І. Ревуцкі
Сідорец Віталій Стэпановіч	кандыдат філалагічных навук, доцент кафедры рускага мовы УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна
Асташова Анжэла Ніколаевна	кандыдат педагогічных навук, доцент кафедры педагогікі пачатковага адукацыі УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна
Астрейко Елена Сергеевна	кандыдат педагогічных навук, доцент кафедры агульнай фізікі і МФ УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна
Блоцкіі Сергей Михайлович	кандыдат педагогічных навук, декан факультэта фізічнай культуры УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна
Царік Наталія Ніколаевна	старшы прафесар кафедры тэорыі і мэтадыкі фізічнага адукацыі УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна
Голешевіч Броніслаў Олеговіч	кандыдат педагогічных навук, доцент, доктарант кафедры педагогікі УО «БГПУ ім. Максіма Танка»
Кадол Федор Владимирович	доктар педагогічных навук, доцент, заўдзюшы кафедрой педагогікі УО «ГГУ ім. Францыска Скарыны»
Кошман Елена Евгеньевна	аспірантка кафедры педагогікі УО «ГГУ ім. Францыска Скарыны». Научны кіраўнік – доктар педагогічных навук, доцент, заўдзюшы кафедрой педагогікі УО «ГГУ ім. Францыска Скарыны»
Карнеловіч Марына Михайловна	прафесар кафедры агульнай і сацыяльнай псіхалогіі факультэта псіхалогіі УО «ГрГУ ім. Янкі Купалы»
Клінов Владимир Владимирович	прафесар кафедры тэорыі і мэтадыкі фізічнага адукацыі УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна
Кошкіна Ольга Павловна	прафесар кафедры псіхалогіі УО «ВГУ ім. П. М. Машерова»
Толстык Наталія Владимировна	кандыдат педагогічных навук, доцент кафедры прыродазнаўчых дысцыплін факультэта пачатковага адукацыі УО «БГПУ ім. Максіма Танка»

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. Статьи объемом не менее 0,35 авторского листа (14 000–20 000 печатных знаков, включая пробелы между словами, знаки препинания, цифры и др.) на русском (белорусском) языке в одном экземпляре направляются простым (заказным) письмом по адресу: 247760 Гомельская обл., г. Мозырь, ул. Студенческая, 28. Текст должен быть набран на компьютерной технике (Word 97, 2000, 2003 for Windows); шрифт Times New Roman, 14 pt; одинарный межстрочный интервал; абзацный отступ 1,27 см; подписи к фотоснимкам, графикам, рисункам, диаграммам набирать шрифтом Times New Roman.

2. В левом верхнем углу размещается индекс УДК.

3. Через 1 интервал в центре страницы помещаются инициалы и фамилия автора (авторов).

4. Далее через 1 интервал заглавными буквами без переносов печатается название статьи. Название статьи должно отражать основную идею выполненного исследования, быть по возможности кратким, содержать ключевые слова, позволяющие индексировать данную статью.

5. Ниже через один интервал печатается аннотация (до 10 строк) на русском (белорусском) языке, которая должна ясно излагать содержание статьи; далее через 1 интервал после абзацного отступа печатается текст, содержащий структуру статьи: *введение; результаты исследования и их обсуждение*, включающие графики и другой иллюстрированный материал при их наличии; *выводы*, завершаемые четко сформулированными результатами. Структура статьи может содержать *цель и методы исследования*.

6. Термины, основные понятия, языковой материал для анализа или в качестве примеров печатаются жирным шрифтом.

7. Поля – левое, правое, нижнее, верхнее – по 25 мм.

8. К статье прилагаются:

а) сведения об авторе (фамилия, имя, отчество полностью; учёная степень и звание, место работы, должность, адрес для переписки, рабочий и домашний номера телефонов, для аспирантов – сведения о научном руководителе);

б) рекомендация кафедры, научной лаборатории или учреждения образования (выписка из протокола заседания);

в) рецензия специалиста в данной области с ученой степенью, заверенная печатью;

г) резюме на английском языке;

д) перечень принятых обозначений и сокращений;

е) электронный вариант статьи на дискете 3,5".

9. Список цитированных источников представляется по правилам оформления библиографического списка диссертаций.

Например:

1. Котаў, А. І. Гісторыя Беларусі і сусветная цывілізацыя / А. І. Котаў. – 2-е выд. – Мінск : Энцыклапедыкс, 2003. – 168 с.

2. Шакун, Н. С. Кірыла-Мяфодзіеўская традыцыя на Тураўшчыне: (да праблемы лакальных тыпаў старажытна-славянскай мовы) : аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.02.03 / Н. С. Шакун ; Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2005. – 16 с.

3. Бандаровіч, В. У. Дзеясловы і іх дэрываты ў старабеларускай музычнай лексіцы / В. У. Бандаровіч // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2004. – № 2. – С. 49–54.

4. Козулько, Г. Беловежская пуца должна стать мировым наследием / Г. Козулько // Беловежская пуца – XXI век [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа : <http://bp21.org.by/ru/art/a041031.html>. – Дата доступа : 02.02.2006.

5. Инвентарное описание Несвижского замка князя Л. Радзивилла // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 1. – Д. 109 : в 2 ч. – Ч. 1. – 12 л.

Список располагается в конце текста под заголовком «Литература».

10. Ссылки нумеруются согласно порядку цитирования в тексте. Порядковые номера ссылок записываются внутри квадратных скобок (например: [1], [2]). Внутри скобки, после порядкового номера ссылки, через запятую, без употребления *с.* или *стр.*, цифрой (или цифрами) указывается страница (или страницы) приведенной цитаты (например: [3, 14], [5, 10–11]).

Подробнее о требованиях к оформлению научной статьи см.: ИНСТРУКЦИЯ по оформлению диссертации, автореферата и публикаций по теме диссертации. УТВ. Постановление президиума государственного Высшего аттестационного комитета Республики Беларусь 24.12.1997 № 178 (в редакции постановления Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь от 22.02.2006 № 2).

11. Одним из основных условий опубликования работы является *независимая* экспертиза поступающих рукописей, которую проводит редакционная коллегия издания. Основными критериями при оценке являются новизна, актуальность и информативность материала. Если по рекомендации рецензента рукопись возвращается на доработку, то при повторном рассмотрении редколлекцией датой поступления считается день предоставления исправленного варианта.

Редакция также оставляет за собой право отклонить статью и не вести дискуссию по мотивам отклонения, если значительная часть ее содержания не соответствует профилю журнала.

Вне очереди публикуются научные статьи аспирантов последнего года обучения (включая статьи, подготовленные ими в соавторстве), при условии их полного соответствия требованиям, предъявляемым к научным публикациям.

Редколлегия

E-mail: [vesnik\\_mgpu@mail.ru](mailto:vesnik_mgpu@mail.ru)

Тел.: 8(02351) 2-46-29